

**ANÁLISIS Y VALORACIÓN DE LA
VIGENCIA DE LOS PRINCIPIOS
PEDAGÓGICOS DE LA ESCUELA
MODERNA DE FRANCISCO
FERRER GUARDIA EN EL ESTADO
ESPAÑOL EN EL SIGLO XXI.
ESTUDIO DE CASOS.**

Tesis doctoral

Antonio Nadal Masegosa

Prof. Dr. Miguel López Melero

La política educativa en la sociedad neoliberal

Facultad de Ciencias de la Educación

Universidad de Málaga 2015



Publicaciones y
Divulgación Científica

AUTOR: Antonio Nadal Masegosa
EDITA: Publicaciones y Divulgación Científica. Universidad de Málaga



Esta obra está sujeta a una licencia Creative Commons:
Reconocimiento - No comercial - SinObraDerivada (cc-by-nc-nd):
[Http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es)
Cualquier parte de esta obra se puede reproducir sin autorización
pero con el reconocimiento y atribución de los autores.
No se puede hacer uso comercial de la obra y no se puede alterar, transformar o hacer
obras derivadas.

Esta Tesis Doctoral está depositada en el Repositorio Institucional de la Universidad de
Málaga (RIUMA): riuma.uma.es



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

Departamento de Didáctica y
Organización Escolar

Miguel López Melero, profesor del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga, como director del trabajo de investigación titulado: *“Análisis y valoración de la vigencia de los principios pedagógicos de la Escuela Moderna de Francisco Ferrer Guardia en el Estado español en el siglo XXI. Estudio de Casos”*, presentado por D. Antonio Nadal Masegosa para la obtención del título de Doctor, me complace informar que reúne las condiciones científicas requeridas por un trabajo de esta naturaleza, por lo cual, autorizo su presentación, lectura y defensa pública.

Málaga, 20 de mayo de 2015

Fdo.: Miguel López Melero

A Mercedes Vico Monteoliva y a Miguel López Melero.

A toda la gente que me quiso y me apoyó por lo que soy, pienso, y hago, en el pasado, a la que lo hace en el presente y a la que lo hará en el futuro.

A todas las personas, colectivos y organizaciones que lucharon, luchan y lucharán por la libertad. A todas las víctimas de la represión, secuestros, torturas y asesinatos por dicha lucha, en el pasado, en el presente y en el futuro. A la insurrección.

A R.I.P., A Degüello, Agitación, Eskorbuto, Kortatu, Kronstadt, Piperrak, Producto Interior Bruto, y a toda esa música que me ayudó a despertar... pues nada más nacer comienzan a corrompernos. La guerra es lo que hay.

A CCF, a FLA... y al día en que la luz de su fuego ya no sea necesaria.

A quien me mate si un día definiendo todo lo que hoy odio, que está destruyendo la tierra y lo bueno que ella alberga.

Índice

Agradecimientos	4
-----------------	---

INTRODUCCIÓN	11
---------------------	----

PRIMERA PARTE: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

CAPÍTULO 1. LA ESCUELA MODERNA

1.1 Antecedentes e influencias en los principios pedagógicos de la Escuela Moderna de Francisco Ferrer Guardia	19
1.1.1 La enseñanza en el Estado español en el siglo XIX	21
1.1.2 Antecedentes educativos con similitudes a la Escuela Moderna	40
1.1.3 Apuntes biográficos de Francisco Ferrer Guardia desde 1859 hasta 1901	55
1.1.4 Análisis de las referencias teóricas personales incluidas en <i>La Escuela Moderna</i>	65
1.1.5 Bases filosófico-pedagógicas de la Escuela Moderna	102
1.2 Principios pedagógicos de la Escuela Moderna	120
1.2.1 La enseñanza racionalista	121
1.2.2 La enseñanza científica	131
1.2.3 <i>Principios de moral científica</i>	141
1.2.4 La coeducación sexual	159
1.2.5 La coeducación de clases sociales	167
1.2.6 La higiene	177
1.2.7 El juego	186
1.3 El programa de la Escuela Moderna	191
1.3.1 El profesorado	192
1.3.2 El antagonismo pedagógico	203
1.3.3 Las asignaturas y los horarios	208
1.3.4 La metodología	219
1.3.5 Los materiales didácticos	235
1.3.6 Las excursiones	247
1.3.7 Una evaluación sin premios ni castigos	252
1.3.8 Las conferencias dominicales	261

CAPÍTULO 2. EL SISTEMA DE ENSEÑANZA DEL ESTADO ESPAÑOL

2.1 Principios pedagógicos del sistema de enseñanza del Estado español	277
2.1.1 La calidad y la equidad	277
2.1.2 Los valores	293
2.1.3 El aprendizaje permanente	307
2.1.4 La flexibilidad y la orientación	315
2.1.5 El esfuerzo y la participación	323
2.1.6 No violencia y derechos	333
2.1.7 El espíritu emprendedor	342
2.2 Programa del sistema educativo español obligatorio	349
2.2.1 El profesorado	350
2.2.2 La adquisición de competencias	365
2.2.3 Los horarios y las asignaturas	377
2.2.4 La metodología	383
2.2.5 Los materiales didácticos	391
2.2.6 La evaluación	400
2.2.7 El currículo oculto	415

CAPÍTULO 3. ESCUELA MODERNA, SISTEMA DE ENSEÑANZA ESPAÑOL Y ESCUELAS LIBRES

3.1 Similitudes y diferencias entre los principios pedagógicos de la Escuela Moderna y el sistema de enseñanza del Estado español	427
3.1.1 El concepto de enseñanza	427
3.1.2 Principios y valores	436
3.1.3 Ciencia y religión	443
3.1.4 La coeducación sexual	449
3.1.5 La coeducación de clases sociales	459
3.1.6 La higiene y el juego	472
3.2 Similitudes y diferencias entre el programa de la Escuela Moderna y el programa de la enseñanza estatal	478
3.2.1 El profesorado	479

3.2.2 Antagonismo pedagógico y cultura empresarial	488
3.2.3 Las asignaturas y los horarios	496
3.2.4 Metodologías	500
3.2.5 Los materiales didácticos	507
3.2.6 La evaluación	514
3.3 Las escuelas libres	520
3.3.1 La Escuela Moderna, olvidada en las escuelas libres	522
3.3.2 Paideia (Mérida, Badajoz)	529
3.3.3 Escuela libre Barcelona	564
3.3.4 Els Donyets (Olocau, Valencia)	570
3.3.5 Ojo de agua (Orba, Alicante)	574
3.3.6 Tximeleta (Pamplona, Navarra)	580
3.3.7 Papoula (Fuentelfresno, Soria)	583
3.3.8 Tierra de niños y niñas (Valencia)	589
3.3.9 Alaire (La Laguna, Tenerife)	592
3.3.10 Sonido del cielo (Villena, Alicante)	594
3.3.11 Tierra de zagales (Águilas, Murcia)	596
3.3.12 El Roure (Alto Penedés, Barcelona)	597
3.3.13 Momo (Benicassim, Castellón)	603
3.3.14 La Enredadera (Puente Tocinos, Murcia)	605
3.3.15 Submarí lila (El Milá, Tarragona)	607
3.3.16 La Karantoina (Priorat, Tarragona)	611
3.3.17 Liberi (Premiá de Mar, Barcelona)	615
3.3.18 La Esencia (Elche, Alicante)	619
3.3.19 De Escuela Moderna a escuelas libres... de perspectivas sociales transformadoras	621

SEGUNDA PARTE. DESARROLLO EMPÍRICO

CAPÍTULO 4. NATURALEZA DE LA INVESTIGACIÓN

4.1 Escenario de la investigación	633
4.2 ¿Cómo surge esta investigación?	640
4.3 Foco de la investigación	643

CAPÍTULO 5. DISEÑO Y PROCEDIMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

5.1 Pretensiones y cuestiones de la investigación	648
5.2 Metodología: estudio de casos	649
5.3 Negociación: acceso al campo de investigación	660
5.4 Estrategias de recogida de información	663
5.4.1 Observación. Diario de investigación	664
5.4.2 Las entrevistas	666
5.4.3 Análisis de documentos	680
5.5 Análisis e interpretación de los datos	682
5.5.1 Categorías de análisis	684
5.5.2 Triangulación	696
5.5.3 Criterios de credibilidad	701
5.6 Principios éticos	707

CAPÍTULO 6. RESULTADOS E INFORME

6.1 Vigencia de la enseñanza racionalista	714
6.2 Vigencia de la enseñanza científica	745
6.3 Vigencia de los principios morales	753
6.4 Vigencia de la coeducación de sexos	770
6.5 Vigencia de la coeducación de clases	788
6.6 La higiene como valor educativo	800
6.7 El juego como principio pedagógico	810
6.8 La función docente	822
6.9 Evaluación, premios y castigos	832
6.10 La autorregulación	851

CAPÍTULO 7. CONCLUSIONES

7.1 Conocido un pasado, llegada a un presente	862
7.2 La metodología adecuada	876
7.3 Aprender, otro objetivo logrado	881
7.4 Expectativas que se abren	887

Lista de referencias	893
-----------------------------	------------

ANEXOS (en disco compacto adjunto).

- Anexo 1. Registro de observación. Escuela Zoilo
- Anexo 2. Entrevista. Escuela Zoilo. 8 de diciembre de 2014
- Anexo 3. Documentación aportada por la escuela Zoilo
- Anexo 4. Cuadro de talleres impartidos en la escuela Zoilo
- Anexo 5. Registro de observación. Escuela Yemen
- Anexo 6. Entrevista. Escuela Yemen. 29 de enero de 2015
- Anexo 7. Documentación aportada por la escuela Yemen
- Anexo 8. Categorización
- Anexo 9. Documento de negociación. Escuela Zoilo
- Anexo 10. Documento de negociación. Escuela Yemen

INTRODUCCIÓN

Siempre supe que realizaría una tesis doctoral. Desde pequeño, tuve claro que “los niños buenos” eran los que no replicaban, los que obedecían, los que no rechistaban. Preguntar las causas de las órdenes era peligroso, cuestionar no era la regla, no seguir la corriente no era fácil.

Dios, patria y rey. Era con lo que nacía, en la España constitucional en la que se había transformado, con total impunidad (pactos de la Moncloa incluidos), una dictadura criminal apoyada por instituciones internacionales poderosas.

Un familiar me llevaba en brazos la primera vez que se aproximaba la policía con el objetivo de agredirme, era solo un niño, y no podía entender como había seres cuya labor consiste en aplicar la violencia más brutal. Sigo sin entenderlo.

Sin embargo, aún guardo mi primer carnet de policía infantil, mi primer cartel coloreado en el que debía estar escrito “Viva España, viva Andalucía”, con las respectivas banderas, mi primera respuesta en un examen, quizás con diez u once años, en el cual respondía, “correctamente”, a una pregunta sobre las causas de la Segunda Guerra Mundial.

Pronto se encadenaban distintos sinsentidos. Clásico profesorado que trata mal al alumnado, exámenes, notas, memorización, aburrimiento, tedio, escuela-cárcel... en la cual había compañeros que hasta saltaban las vayas del recinto, y se iban. Y con 14 años, abandonaban la enseñanza estatal.

El instituto sería distinto, me habían educado según la máxima: estudiar BUP es de inteligentes, a FP van las personas que fracasan. Mi autoritaria tutora escolar nos colocó un día en fila, y dijo, dudando, que podría ir al instituto, a bachillerato.

Nuevo centro de enseñanza, misma dinámica... salvo que ahora, podíamos escapar, a veces, por la puerta. Mientras que aprobáramos los exámenes, todo daba más o menos igual. Ahí fue cuando comprendí como funciona el sistema.

Un teatro. Como la política, como la “justicia”, como la universidad. No importa lo que seas, lo que pienses, lo que sientas. Obedece... o interpreta un papel que implique lo mismo. Memoriza, sigue las normas. Da igual que no tengan sentido, asume el mando. Como en el ejército.

Doctorado... más de lo mismo. Escucha, sigue los dictados, lee los documentos. Si no hablas, perfecto. Si no cuestionas, genial. Arrímate al profesorado, baila a su ritmo, tu futuro será mejor. O vete.

La política educativa en la sociedad neoliberal, interesante título para un doctorado. Me convertía en un “chico sobresaliente” en conocer la función de la escuela en la sociedad neoliberal, o en políticas de profesorado... sobresaliente, de nota. De conocimiento, muy deficiente, el mismo que posee quien no conoce, o ignora, o, lo que es peor, no quiere conocer quien mueve los hilos.

Lograba también un sobresaliente en el curso sobre metodología cualitativa de la investigación, aunque no tuviera apenas idea de la cuestión. De no ser por el periodo de investigación, sería un inútil al respecto.

Igualmente, de no haber llegado a mis manos el *Manual de Publicaciones de la American Psychological Association* (Viveros, 2010), mi tutor inhumano en esta tesis, nada hubiera sido igual. Toda la formalidad de esta tesis sigue la normativa que en él se refleja.

Volviendo a la mitad del proceso, cuando entendí cómo funcionaba lo académico, todo empezó a resultar más sencillo. Solo había que “vomitar” lo memorizado en exámenes, y así lograr los objetivos. Matrícula de honor en el instituto, una nota cercana al sobresaliente en una carrera de pedagogía obtenida sin pena ni gloria, sobresaliente en el doctorado, sobresaliente en el Máster.

Un alumno ejemplar. Pero con un grave fallo: pensaba distinto, cuestionaba. Sí, en la universidad se “fomentaba el sentido crítico”. Pero cuando en mi primera práctica universitaria, sobre alguna canción de trasfondo educativo, presentaba un análisis del tema “La cultura”, de una banda de nombre Kortatu... el docente encargado de su calificación, me dejó claro que hubiera preferido una canción de Víctor Manuel, Ana Belén...

Con 18 años, ya todo me empezaba a quedar más claro, con un profesorado conservador, o socialdemócrata, y ahí estaban las opciones, no había más. Sin embargo, al margen de continuar con todos los vómitos en los patéticos periodos de exámenes, se comenzó a fraguar una cosmovisión, y empecé a recopilar información, comenzaba una carrera en la que no dan título: la carrera de la vida, del conocimiento, paralela, e inconexa, con la carrera académica, casi totalmente.

En la asignatura de “teoría e historia de la educación” teníamos la obligación de leer unos libros (o hacer un examen) de una lista, y hacer “recensiones.” Cualquier libro que no estuviera en el listado, y que deseáramos leer, debíamos consultarlo con el docente. Busqué entre los libros llenos de polvo de la casa familiar que habitaba, hasta que encontré *La Escuela Moderna* (Ferrer, 1976). “Este tendrá que ver con la educación”, pensé.

Sin embargo... “ese es un libro demasiado histórico, no sirve para esta asignatura”, fue la respuesta del patrón. No podía entenderlo... si la asignatura era precisamente de ello... no tenía ningún sentido.

Dos años después, mi carrera de la vida había avanzado bastante, tras mucho vómito académico, y muchas lecturas propias de las que no entran en los temarios. Una profesora, Mercedes Vico Monteoliva, me permitía la lectura del libro de Ferrer (1976), y realizar un pequeño trabajo monográfico.

Nunca pensé que lo que ahora narro acabaría donde ahora me encuentro, más de una década después. Mi tema de investigación para obtener la suficiencia investigadora estuvo relacionado con

la inmigración y, si siempre tuve claro que realizaría una tesis, nunca supe la temática que la protagonizaría.

Una carta de la Universidad de Málaga me notificaba la fecha límite para presentar la tesis. Era el momento de ponerse en marcha. ¿Podría ser la Escuela Moderna el objeto de mi tesis? Había que construir todo un camino.

Solo conocía a Miguel López Melero de un simple seminario del doctorado, pero aún así me pareció el más indicado para dirigirme el periodo de investigación del mismo. Diez años después, afortunado de mí, seguía en el mismo sitio, y no puso inconvenientes en ayudarme.

El diseño de la investigación no sería sencillo: la básica formación teórica de un tema del siglo pasado, la contextualización actual, realizar un estudio de caso de alguna escuela auto-definida como racionalista... no se presentaba una tarea sencilla.

“¿Aún hay escuelas así?”, me preguntó él. “Yo supe de una hace años, supongo que seguirá existiendo”, contesté yo. Toda esta tesis tuvo ahí su primer paso. Confirmada la existencia del centro, autorizada mi asistencia, se comenzó el trabajo.

Las páginas que acontecen son el reflejo de un análisis descomunal, gracias a todas las fuentes de las que he podido disponer. De la enseñanza en el siglo XIX, de todo lo que hubo antes de la Escuela Moderna y llegó a mis ojos.

No soy historiador, y no soy filósofo, por lo cual me ciño a la teoría que encuentro en *La Escuela Moderna* (Ferrer, 2010), empleando ese inicio, para, a continuación, establecer unas bases teóricas del proyecto, cuyas ideas ya se encontraban, mayoritariamente, en las reflexiones de diversos autores.

Antes de establecer la vigencia de algo, había que delimitar precisamente ese algo, y fue el siguiente trabajo. Todo lo que pudiera obtener sobre la Escuela Moderna, a través de fuentes primarias, debía tener reflejo a través de los sucesivos epígrafes. Al puzzle no le debía falta ninguna pieza, y todas debían adaptarse para que estuviera completo, y así se hizo.

Una de las cuestiones que más me alegran de este trabajo ha sido reflejar la realidad de la Escuela Moderna a través de sus asignaturas... y sobre todo, de sus horarios. Tanto se ha escrito de la Escuela Moderna... y nunca leí, en ninguna parte, lo que verdaderamente acontecía.

Ha sido interesante rebatir, gracias a las fuentes primarias, todo un sinfín de cuestiones irreales sobre el centro de Ferrer. Lo más grave, es que eran sostenidas por Catedráticos, y nunca pensé que eso sucediera.

Conocer las bases del sistema de enseñanza del Estado español ha sido otra labor pretendida, y fruto de ello es el epígrafe correspondiente. Hubiera sido fantástico contar con una bibliografía aún mayor de la empleada... pero no es sencillo encontrar autores que muestren, y demuestren,

como unas leyes “educativas” de un país pueden ser fruto de instituciones no precisamente ibéricas.

Si el análisis de todo un sistema estatal no es fácil, tampoco lo sería ponerlo en común con la Escuela Moderna, especialmente cuando se relaciona una unidad con un conjunto, una hormiga con un elefante.

De conocer la existencia de una “escuela libre”, pasé a encontrar un alto número de espacios que así se denominaban, y se empezó a tejer una telaraña entre información obtenida de internet, correos electrónicos, llamadas... dentro de un mundo no regulado, ni coordinado, ni especialmente interrelacionado.

Si había logrado finalizar el puzle sobre la Escuela Moderna, si había solucionado el *sudoku* del sistema de enseñanza del Estado español, ahora no podría realizar más que un variado mosaico, en el cual las piezas tendrían amplio colorido... con pocas similitudes con el primer puzle.

La parte empírica de este trabajo ha sido un cúmulo de dificultades, que se reflejan en los distintos epígrafes. Uno puede tener absolutamente clara la naturaleza de la investigación, el escenario, el foco... pero ello no implica que todo vaya sobre ruedas.

El diseño de la investigación se realizaba teniendo absolutamente claras las pretensiones, ampliando la formación que poseía sobre los estudios de casos, realizando la negociación de manera impecable, bajo mi punto de vista.

Pese a ello, se narrarán todas las dificultades encontradas, lo complejo de la observación en las escuelas, los sentimientos creados, la odisea que supuso la obtención de las entrevistas... en definitiva, la falta de colaboración. Esta tesis no ha sido precisamente un camino de rosas en su parte empírica.

El establecimiento de categorías facilitaría el análisis de los datos obtenidos, y si de la teoría emergieron la mayoría, una de ellas sería emergente de la práctica, de la vivencia, como podrá leerse.

La fundamental triangulación aporta unos contrastes impensables a priori, aunque con unos criterios de credibilidad y unos principios éticos fuera de toda duda, como no podría ser de otra manera.

Los resultados e informe de esta tesis reflejarán lo afirmado en el párrafo anterior. Sería muy interesante, antes de realizar cualquier trabajo de investigación, preguntar a quienes los efectúan sobre sus previsiones, acerca de cuáles creen que serían los resultados.

Personalmente, en ningún caso hubiera imaginado el desenlace de este escrito, jamás. Si hay tesis que suponen “profecías auto-cumplidas”, este no ha sido el caso, y se leerá, sin ningún género de dudas, el fruto de los datos cualitativos obtenidos, y su análisis pertinente.

Soy consciente de la magnitud de lo realizado, y del tamaño de esta tesis, probablemente

bastante superior a “la media.” Bajo mi punto de vista, era lo mínimo para lograr alcanzar los objetivos pretendidos, con la metodología que se deseaba y se consideraba más coherente.

No solo el deseo de aprender se ha logrado, sino que aspiro a que este trabajo suponga el aprendizaje de otras personas, cuantas más, mejor. Las expectativas que se generan son descomunales... pero probablemente para otro mundo, para otro sistema... o para un futuro, espero que cercano. Pero, a veces, quien espera, desespera.

PRIMERA PARTE

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

CAPÍTULO 1

LA ESCUELA MODERNA

1.1 Antecedentes e influencias en los principios pedagógicos de la Escuela Moderna de Francisco Ferrer Guardia

Un trabajo que no considera el entorno es un escrito descontextualizado. Una obra que aspire a ser crítica y cuya base sea la poesía y los cuentos de hadas no sería más que una fábula, algo ajeno al mundo circundante.

Es por ello que cualquier escrito que desee tener un mínimo de coherencia y seriedad no puede obviar un mínimo análisis histórico, sociológico... y no sería necesario remitirse al origen de los tiempos.

La lectura inicial de diversos ensayos supone encontrar el establecimiento de bases ajenas a la realidad, o bien la configuración de escenarios que reflejan, sin grandes sutilezas, la clase social a la que se pertenece, libre de toda aquella problemática que tanto hoy, como ayer, sufren las clases desposeídas.

De esta forma, es posible leer en tesis doctorales, por ejemplo, el paso casi “por arte de magia”, de una dictadura militar en Uruguay a un gobierno democrático de transición, que promulgaría una ley de enseñanza que intentaría “dar soluciones a los problemas más acuciantes como destituciones de docentes y un mayor presupuesto” (Behrendt, 2010, p. 43).

Cuando se puede dar por válido un análisis en el cual, sin entrar en mayores críticas, se producirían cambios estructurales de tal calado “de la noche a la mañana”, o se consideraría como conflicto apremiante a solucionar el despido de profesorado proveniente de la dictadura “finalizada”, o la financiación de la enseñanza... hay mucho que plantearse.

De modo similar, es posible encontrar una tesis doctoral, consistente en un estudio narrativo sobre experiencias masculinas de fracaso escolar (Sierra, 2013), donde se considera que

la educación que alcanzamos a ofrecer a las chicas y a los chicos es un producto que depende en gran medida de cómo les vemos. Así habría que comenzar a preguntarse con más insistencia no sobre los jóvenes sino sobre cómo los vemos (¿cómo nos vemos en ellos?). (P. 42).

Con esta “profundidad de análisis”, como era de esperar, todo aquello relacionado con la clase social es realmente sencillo dejarlo a un lado:

...esa *distancia cultural*, que se expresa entre otros fenómenos en el fracaso escolar, no descansa exclusivamente en las posiciones de clase y en cómo estas mediatizan la relación con la cultura escolar.

(...) Y ante un contexto enormemente homogeneizador como es el escolar, los chicos y los grandes van aprendiendo a sobrevivir. En ocasiones encontrando vínculos verdaderamente potentes con el saber a través de docentes que les transmiten su deseo de conocer, su pasión por la cultura; en otras ocasiones, fingiendo una atención y un compromiso (...). Las opciones son incontable [*sic*], porque el sentido -los sentidos- son personales, aunque se hacen en relación. (Pp. 57-58).

Hay quienes tendrán de banda sonora de su trabajo a *Mary Poppins*. La tesis doctoral a la que ahora me refería, se decanta por grupos de “radicalidad análoga”, tales como Pink Floyd o Nacha Pop (p. 26).

“La realidad desmiente cruelmente el mito de una escuela al margen de las clases sociales” (Lurçat, 1979, p. 48). Y este epígrafe pretende establecer una tesis doctoral contextualizada, cuya música quizás estaría más relacionada con el sonido de los fusiles de las fuerzas represivas del Estado español que asesinaron a Francisco Ferrer Guardia.

Y como ni Ferrer, ni la Escuela Moderna, se enmarcaban en un entorno hueco, era necesario aterrizar, y realizar distintos análisis, estando el primero de ellos relacionado con la enseñanza en el Estado español en el siglo XIX.

La principal fuente primaria a este respecto sería la legislación, y algunas pinceladas de la situación general de la época, donde determinados datos reflejan una relevancia limitada del hecho educativo.

Había que descubrir la función de la Institución Libre de Enseñanza, y efectuar una mínima mención de las similitudes que habría entre ella y la Escuela Moderna, así como otros antecedentes educativos que pudieran mantener alguna relación con el colegio al que trató de dar vida Ferrer.

Si tenemos en cuenta ese famoso *yo soy yo y mi circunstancia*, y en un epígrafe sobre antecedentes e influencias, se consideró necesario un análisis biográfico de Ferrer con anterioridad a la creación de la Escuela Moderna. Sin dicho análisis, por ejemplo, no se podrían conocer circunstancias fundamentales, como el descubrir que sin la herencia que recibió, probablemente nunca habría existido la Escuela Moderna.

Se tomaron todas las referencias teóricas personales mencionadas en *La Escuela Moderna* (Ferrer, 2010), una vez más, con el principio básico de recurrir a las fuentes primarias y establecer influencias indudables.

Para finalizar este epígrafe, consideré necesario ampliar el análisis, con la dificultad inherente de no haber mantenido nunca apenas relación con la filosofía, por lo cual para aproximarme a las bases filosófico-pedagógicas ferrerianas necesitaría recurrir a distintas fuentes bibliográficas.

1.1.1 La enseñanza en el Estado español en el siglo XIX

La formación de una persona que haya obtenido una Licenciatura, aquello a lo que actualmente se ha denominado oficialmente Grado, en Pedagogía, sobre la historia de la educación en el Estado español, podría calificarse quizás como precaria. Un breve análisis de las asignaturas históricas inmersas en el currículo de dicha carrera en la Universidad de Málaga, hasta el cambio de planes de estudios, nos hará encontrar a Historia de la Educación hasta la Revolución Francesa, como troncal de 4.50 créditos, y a Historia de la Educación en España I y II, como obligatorias, con un total de 7.50 créditos. Relacionadas, estarían igualmente Historia de la Educación Contemporánea (troncal, 4.50 créditos), e incluso Historia del Currículum (optativa, 4.50 créditos). Si a ello sumamos evaluaciones basadas en exámenes memorísticos, o bien presentaciones en grupo de una única cuestión, sin más, podemos hacernos una idea de la formación en historia de la educación de las generaciones pasadas que obtuvieron un título de una carrera como pedagogía.

El párrafo anterior viene a ser una prueba de la dificultad del objetivo ahora emprendido, el cual vendría a ser el hacer una descripción de lo acontecido en el Estado español en materia de enseñanza en el siglo XIX, ya no solo por la materia, sino por la falta de conocimiento previo al respecto. Si bien un encuentro inicial con el título IX, sobre instrucción pública, de la Constitución de 1812, no presentaría grandes dificultades, al tratarse únicamente y exclusivamente de seis artículos, el mero análisis de reglamentos, planes, leyes, decretos, dictámenes, proyectos de leyes... posteriores, y aunque nos ciñamos al siglo XIX, podría ser perfectamente tema para otra tesis doctoral. Y bien extensa. Por suerte, al menos, parte del material está editado por el Ministerio de Educación, con lo cual su consulta es muy adecuada y fundamental en este apartado, para lo que se usa como complemento otra bibliografía.

Un porcentaje del atractivo de lo que ahora comienza radica en considerar como algo fundamental y necesario el conocimiento de la historia, de la enseñanza, de las alternativas que han existido y existen... como algo básico para entender quizás el futuro, y sin duda el presente, tanto

educativo como político-económico del Estado español.

Los, por llamarlos de alguna manera, presupuestos de origen son quizás bastante claros, simples... y seguramente bastante directos y contundentes. Resulta en muchas ocasiones casi imposible encontrar teóricos que llamen, de forma documentada y rigurosa, a las cosas por su nombre. A veces hay suerte.

Ante todo, la cautela no falta en este trabajo:

Es bien sabido que la historia la escriben los vencedores y que no gustan de mostrar los trapos sucios: siempre es más conveniente presentar la historia de la escuela como un largo y fructífero camino desde las presuntas miserias de ayer hasta las supuestas glorias de hoy o de mañana que, por ejemplo, como un proceso de domesticación de la humanidad al servicio de los poderosos. (Fernández, 1990a, p. 147).

A esto denominaría básicamente como un presupuesto de origen. El punto de partida aún podría ser aún más claro:

Resumir la andadura de la educación en la España contemporánea es fácil, puesto que nuestro país ha ocupado un lugar secundario en esa historia y la educación de la juventud ha tenido para nuestras clases dirigentes el valor del chocolate del loro. (...) Esa España (...) que se pasó el siglo XIX (...) en unas guerras del Antiguo Régimen y que terminó (...) de veras en una de las mayores carnicerías del siglo XX. (Lozano, C., 1994, p. 119).

Citas como esta, que podríamos haber utilizado como conclusión a este apartado, nos sirven como senda para saber donde nos adentramos.

Para comenzar sin mayor dilación este apartado, vamos a situarnos en la época de la llamada Guerra de la Independencia (1808-1814):

Lo contradictorio de esta época es que la guerra (...) había constituido un fermento de transformación social, pero esta fue bruscamente detenida por la Restauración. El viejo régimen quebró al ser incapaz de encarnar la resistencia nacional; en cambio, la burguesía de

las ciudades del litoral y los intelectuales de clases medias fueron los que dieron la tónica a las Cortes de Cádiz y a la legislación española de 1812 y 1813. La obra de aquellas Cortes, que no se aplicó a causa de la restauración reaccionaria de 1814, era el principio de una revolución burguesa. (Tuñón, 1970, pp. 31-32).

Vamos a detenernos lo más brevemente posible en la Constitución política de la monarquía española de 1812, ya que, por ejemplo, Manuel Puelles la califica como mítica en el libro reseñado en la bibliografía del Ministerio de Educación, tomo II, sobre la historia de la educación en España (1982a, p.13), pese a que el mismo autor afirma en una obra previa, sin ir más lejos, que sus artículos 366 y 367 “se limitan a respetar la estructura educativa existente” (Puelles, 1980a, p. 56).

Lo mítico de la Constitución de la que hablamos no debe venir por aquello referido a la educación en ella, plasmado en solo seis artículos como ya dijimos... salvo que por mitos se entienda el catecismo de la religión católica, aquel que debía enseñarse en las escuelas de primeras letras, según el artículo 366, o bien la propia Constitución y las ciencias eclesiásticas y políticas, “consagradas” en el artículo 368 como objeto de enseñanza. Francisco Ferrer Guardia, como ya veremos mucho más adelante, estaría muy de acuerdo en considerar mito a todo lo religioso.

Puelles, en el libro del Ministerio de Educación ya citado (1982a), se refiere a que en la mítica Constitución de 1812, en lo educativo, se encuentran “ideas que hombres como Jovellanos, Cabarrús o Campomanes habían difundido con extraordinaria tenacidad por todo el territorio nacional” (p. 13). Una simple visita a las biografías de estos hombres nos hace entender que hablamos de nobles, condes, altos cargos, ministros... en momentos históricos no precisamente democráticos.

No nos detengamos, avancemos. Tras la Constitución,

la secretaría de Despacho de la Gobernación -de quien dependían las competencias de Instrucción- constituyó en marzo de 1813 una Junta de Instrucción Pública encargada de elaborar un Informe en el que se expusiera un proyecto sobre la reforma general de la instrucción. Entre sus integrantes se encontraba el poeta (...) Quintana (...) a quien se atribuye la redacción (...) del *Informe* para proponer los medios de proceder al arreglo de los diversos ramos de la instrucción pública. (Rodríguez, 1998, p. 30).

Ya que la vuelta de Fernando VII y un Decreto en mayo de 1814 anulaban tanto la Constitución (pese a que se había redactado en el nombre de Dios todo-poderoso) como todo lo que ella supuso legislativamente hablando, entre lo cual se encuentra el Informe Quintana, no nos detendremos a analizar dicho documento, ni la biografía de su autor.

Fernando VII vuelve al Estado español en 1814 y ello conlleva una serie de circunstancias. La Iglesia católica, que no había perdido ninguna potestad tras la Constitución de 1812, por lo menos en lo educativo, aumenta su poder. Sin ir más lejos, la Inquisición “durante el reinado de Fernando VII fue restaurada y finalmente abolida en 1834” (Alvar, 1997, p. 45). Y es que hablar de Inquisición es usar palabras mayores. Pero aún hay más:

Es ahora, en 1814, cuando el mito reaccionario llega a su culminación. (...) La derogación de la Constitución supuso la supresión de la Secretaría de Despacho de la Gobernación, volviendo la instrucción a ser competencia del Consejo de Castilla y del Ministerio de Gracia y Justicia, es decir, la educación era devuelta a la Iglesia, sin duda como premio al extraordinario apoyo ideológico a la causa absolutista. (Puelles, 1980a, p. 67 y 68).

Sería conveniente en este punto conocer, ya que Puelles (1980a) afirma que la educación fue devuelta a la Iglesia, cómo, cuándo y de qué forma la Iglesia había perdido cualquier tipo de poder o competencia en materia educativa.

Al parecer, del período entre 1815 y 1820 no habría grandes hechos que narrar, en lo educativo.

El 1 de febrero de 1815 Fernando VII nombrará una junta que propusiera un nuevo y uniforme plan de estudios. Tal junta estaba integrada por miembros de los consejos (algunos de ellos pertenecientes a la nobleza) y tenía como asesores al obispo inquisidor general y a los obispos de Zamora, Málaga y Osuna, para la fijación de los libros de teología, sagrados cánones, disciplina eclesiástica y derecho natural y de gentes. (Delgado, 1994a, p. 50).

En 1820 se inicia lo que algunas personas estudiosas de la historia llaman el trienio liberal,

período que duraría hasta 1823. Por Decreto de las Cortes, se aprobó el 29 de junio de 1821 el Reglamento General de Instrucción Pública, que podría ser considerado uno de los primeros textos legales en enseñanza. Este reglamento “sigue las pautas marcadas por el "Informe Quintana" (...), la enseñanza pública será (...) uniforme, gratuita y uno el método de enseñanza, como también los libros elementales que se destinen a ella” (Rodríguez, 1998, p. 33).

En el artículo 4 (MEC, 1982a) del reglamento que tratamos, se deja claro que el gobierno quiere impedir que se enseñen máximas o doctrinas contrarias a la religión que profesa la Nación, o subversivas de los principios sancionados en la Constitución política de la Monarquía. El artículo 12, por su parte, determina que en la primera enseñanza los niños aprenderán un catecismo que comprenda brevemente los dogmas de la religión. Las niñas quedan relegadas a aprender a leer, escribir y contar, y las adultas a las labores y habilidades propias de su sexo, según el artículo 120, donde no se especifican cuales son dichas labores y habilidades. En total 130 artículos (Ibíd.) que no suponen nada precisamente revolucionario.

En 1823 volvían los absolutistas al poder, en el cual permanecerían 10 años. El reglamento de 1821 era derogado. En lo que a enseñanza se refiere, poco que reseñar. Con una Inquisición, ahora llamada “Junta de Fe”, en activo, es de suponer lo que acontecía. El que se puede denominar Plan Calomarde, por su autor, es un texto legislativo que reguló las universidades del Reino de España, que fue aprobado en 1824. Se trata de 342 artículos que no tienen desperdicio. La disciplina religiosa queda clara desde el artículo uno, y los catedráticos están obligados a anotar los vicios o defectos que observaren en sus discípulos, pasando copia si quieren al Tribunal correccional de censura, como reza el artículo 213. El plan no deja dudas: que no se lean ni circulen entre los individuos de la Universidad libros prohibidos o de malas doctrinas y manifiestamente corruptores, aunque no conste la prohibición, artículo 294. El título XXX, sobre disciplina religiosa y moral (Ibíd.), donde se inserta el artículo anterior, lo dice todo con su nombre.

Poco más reseñable, en lo que a enseñanza se refiere, en el período entre 1823 y 1833. El Plan y Reglamento de Escuelas de Primeras Letras del Reino, de 1825, o el Reglamento general de las Escuelas de Latinidad y Colegios de Humanidades, de 1826, por ejemplo.

En 1833 muere Fernando VII, y

se establece el período de la Regencia (1833-1840), con una cierta apertura hacia el liberalismo (...). El general Espartero (1840-1843) se hará cargo de la presidencia y más tarde de la Regencia. Hay toda una eclosión legislativa en este período de 1833 a 1843. (Esteban y López Martín, 1994, p. 423).

Por citar algunas leyes de este período, de 1836 es el Plan General de Instrucción Pública, también llamado Plan Duque de Rivas. Se trata de 134 artículos y 12 disposiciones que ordenan la enseñanza primaria, secundaria y universitaria. No nos detenemos aquí ya que este plan duraría muy poco y dos palabras claves definirían sus características: “Adoctrinamiento y elitismo” (Puelles, 1980b, pp. 98-99).

La Ley Autorizando al Gobierno para Plantear Provisionalmente el Plan de Instrucción Primaria (MEC, 1982a), de 21 de Julio de 1838, por la gracia de Dios y por la Constitución de la Monarquía española, y en su nombre por Doña María Cristina de Borbón, y sobre todo por un artículo, el 39, deroga todas las leyes, órdenes y disposiciones sobre Instrucción primaria anteriores a esta ley. Como vemos, estamos en un punto cero. Desde luego, la historia parece dar la razón a Mariano Fernández Enguita (1990b) cuando considera la reforma de la enseñanza un síndrome permanente.

El 26 de noviembre de 1838 apareció el Reglamento de las Escuelas Públicas de Instrucción Primaria Elemental, 92 artículos precedidos de un extensísimo prólogo, poco común en una ley por su tamaño. En resumidas cuentas, el Ministro de Gobernación, el Marqués de Someruelos, había preparado dos proyectos de ley:

uno para regular la instrucción primaria, y otro, para la media y superior; solamente el primero se convirtió en ley (...). Aunque esta ley reproduce las grandes líneas del "Plan Duque de Rivas", (...) se observa una mayor centralización de la enseñanza, que se acompaña de un mayor control ideológico. (...) Pero al fracaso del Proyecto del Marqués de Someruelos, siguió el de Facundo Infante en 1841. (Rodríguez, 1998, pp. 36-37).

Siguiendo la normativa educativa, llegamos a la Constitución de 1845, y con ello a la monarquía de Isabel II, y al Plan General de Estudios de 17 de septiembre de 1845. Si extenso era el prólogo del reglamento mencionado en el párrafo anterior, este lo es aún más. A él siguen 156 artículos, que estructuran básicamente la enseñanza secundaria, y sobre todo la universitaria. Lo firmó el Ministro de la Gobernación, Pedro José Pidal.

El plan Pidal de 1845 (...) había sido aprobado por decreto rehuendo al órgano legislativo, a fin de evitar el proceso sufrido por los proyectos anteriores de 1838 y 1841. (...)

Sucesivos planes, aprobados en 1847, 1849, 1850 y 1852, hicieron más evidente la precariedad de lo establecido en 1845. (...) El pronunciamiento del general O'Donnell en Vicálvaro y la revolución de 1854 iniciaron el llamado bienio progresista (1854-1856) (...). Tras el bienio progresista y un breve gobierno de la Unión Liberal de O'Donnell (...) llega al poder, en 1856, un nuevo gobierno moderado bajo la presidencia de Narváez y Claudio Moyano en el Ministerio de Fomento. El año de permanencia al frente del mismo sería suficiente para sacar adelante la Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857. (Delgado, 1994b, pp. 261-262).

A la cita anterior, hemos de añadir el Concordato con la Iglesia católica de 16 de marzo de 1851. En el, no hay lugar a dudas: en su artículo uno consagra la religión católica, apostólica y romana como única de la nación española, en el segundo artículo declara toda enseñanza existente conforme a la doctrina católica. En el artículo tres se determina que no habrá ninguna molestia para ningún sagrado ministro, y hay diversas disposiciones donde se refleja el apoyo económico del Estado a la Iglesia (Ramón, 1853).

Al igual que al principio de este apartado, volvemos a encontrarnos, en el libro del Ministerio de Educación ya mencionado, la calificación de “mítica” por parte de Manuel Puelles Benítez para la ley de 1857, la denominada Ley Moyano (MEC, 1982a, p. 16). De nuevo podría ser porque en el artículo dos, primero, obliga a que en la primera enseñanza se imparta doctrina cristiana y nociones de historia sagrada, acomodadas a los niños. Es hasta esperpéntico, ya que, tras ello, en el artículo dos, segundo, se incluye la lectura, y en el artículo dos, tercero, se incluye la escritura, con lo cual vemos que la doctrina cristiana figura con anterioridad incluso a la propia lectoescritura (Ibíd.).

La Ley Moyano consta de 307 artículos y siete disposiciones transitorias. Su propio autor, Claudio Moyano, “hizo resaltar su condición de católico sincero y su real afán de entendimiento con la Iglesia” (Puelles, 1980c, p. 144). La evangelización de la juventud contaba con algo novedoso en esta nueva ley: según su artículo siete, la primera enseñanza elemental pasaba a ser obligatoria para todos los españoles, es decir, de seis a nueve años, había que enviar a la descendencia a la escuela pública... aunque el propio artículo proporcionaba la opción de aportar esta clase de instrucción en sus casas o en establecimiento particular (MEC, 1982a).

El artículo ocho, por su parte, legislaba que quienes no cumplieran con el deber de la

enseñanza obligatoria habiendo escuela en el pueblo o cerca, serían amonestados por la Autoridad y castigados, en su caso, con la multa de 2 hasta 20 reales. Esta enseñanza sería gratuita para los niños cuyos padres no pudieran pagarla, mediante certificación expedida al efecto por el respectivo Cura párroco y visada por el Alcalde del pueblo, dice el artículo nueve. Diversos artículos recuerdan la cristiandad de la enseñanza. Para ser profesor, como era de esperar, había que justificar buena conducta religiosa y moral, lo cual quedaba especificado en el artículo 167 (Ibíd.). También

el juramento establecido en el artículo 22 del Reglamento de Universidades del Reino de 22 de mayo de 1859, disponía que el profesorado debía atenerse en el cumplimiento de sus obligaciones a la defensa de la fe católica, a la fidelidad a la Reina y a la obediencia a la Constitución. (Rodríguez, 1998, p. 43).

1860 fue el año en el que se publicaría el *Ideal de la Humanidad para la vida*, obra que al parecer consistía en una adaptación de Julián Sanz del Río del pensamiento del autor alemán Friedrich Krause. De esta manera nacería una tendencia que se ha dado en llamar *Krausismo*. Veamos:

La pedagogía de Krause está fundamentalmente determinada (...) por su filosofía *panenteísta*. El *panenteísmo* ("todo en Dios") de Krause constituye su visión global de la realidad. (...) Su filosofía social y su filosofía masónica son inseparables. (...) Krause no sistematizó en una obra su pensamiento pedagógico. (...) Julián Sanz del Río tampoco sistematizó en ninguna obra su pensamiento pedagógico. (...) Su libro fundamental, *Ideal de la Humanidad para la vida* (1860), (...) es en su texto principal (...) una traducción de dos tratados de Krause publicados en 1811 en una revista editada por él mismo. (Delgado, 1994c, pp. 355-361).

La relevancia del párrafo anterior se entiende gracias a la Real Orden de 27 de octubre de 1864, sin ignorar el ya citado artículo 167 de la Ley Moyano, o el artículo 170 de dicha ley:

Ningún Profesor podrá ser apartado sino en virtud de sentencia judicial que le inhabilite para

ejercer su cargo, o de expediente gubernativo (...) en el cual se declare que no cumple con los deberes de su cargo, que infunde en sus discípulos doctrinas perniciosas, o que es indigno por su conducta moral de pertenecer al profesorado". Se dice, con respecto a la interpretación de este último artículo, y tras la Real Orden del Ministerio de Fomento citada, que "el Ministro hace una interpretación extensiva del precepto, considerando que estos supuestos incluyen la conducta del profesor tanto dentro como fuera de la Universidad." (Rodríguez, 1998, p. 43).

Con la dinámica que se narra, el profesor universitario, miembro del partido demócrata, y futuro presidente del poder ejecutivo de la primera república española, Emilio Castelar, publicaba críticas al gobierno en un periódico. Dicho artículo generó

la apertura de expediente a Castelar y la negativa del rector a secundar al ministro; estos originaron los famosos sucesos de la Noche de San Daniel, primer enfrentamiento grave de los estudiantes universitarios con el Gobierno. (...) En estos momentos se produce la caída de Narváez y la vuelta de O'Donnell con la Unión Liberal. (Puelles, 1980d, p. 171).

Narváez era militar de alto rango y fue presidente en diversas ocasiones, siendo líder del Partido Moderado. El número de personas asesinadas y heridas por el Estado en la mencionada Noche de San Daniel se desconoce con certeza. Como decíamos con la cita anterior, poco después de estas muertes, la Reina nombraba al noble y militar Leopoldo O'Donnell como presidente del Consejo de Ministros. Castelar había sido expulsado de la universidad; O'Donnell lo restituyó rápidamente en su cargo de Catedrático. Este compendio de hechos, y algunos otros, fueron denominados por algunos historiadores, en resumidas cuentas, como primera cuestión universitaria.

En esta época también se produjo un hecho eclesiástico que dañaba al Krausismo: "el 26 de septiembre de 1865 el *Ideal de la humanidad para la vida* era incluido en el índice de libros prohibidos. Posiblemente no se ha destacado lo suficiente que los primeros hombres del Krausismo español procedían del catolicismo" (p. 169). Con esta coyuntura, el Estado aportó su "granito de arena": En enero de 1866, se promulgaba un decreto prohibiendo al profesorado pertenecer a los partidos políticos y extendiendo las causas de separación a aquellos profesores que expusieran en su

cátedra “doctrinas erróneas” (p. 171).

También, desde principios de 1867, se comenzaron a abrir expedientes a 57 catedráticos por no adherirse a una campaña en favor de la monarquía.

El resultado final es la separación de la cátedra de Salmerón, Sanz del Río y Fernando de Castro. La protesta de Giner de los Ríos origina también la apertura de expediente y su suspensión provisional. (...) Sin embargo, pocos meses más tarde, la Revolución de 1868 decretaba (...) la vuelta a sus cátedras de los profesores que fueron expedientados. (Rodríguez, 1998, p. 46).

Como muestra de la “posición social” de los rebeldes, hasta el propio Nicolás Salmerón llegó a ser presidente, efímero, eso sí, del poder ejecutivo de la Primera República.

Los años que siguen tuvieron circunstancias muy cambiantes:

De la revolución de septiembre de 1868 ("La Gloriosa"), determinante del final del reinado de Isabel II, al restablecimiento de la monarquía en la persona de su hijo Alfonso XII a finales de 1874, España atraviesa un período de seis años (...) extraordinariamente convulso desde el punto de vista político. En tan corto período se suceden un Gobierno provisional, una Monarquía parlamentaria (...) (Constitución de 1869) encarnada en Amadeo I de Saboya (enero de 1871 - enero de 1873), una República, la Primera, que coincide prácticamente con el año 1873 (pese a lo cual tuvo cuatro presidentes y dos modelos distintos: el federal y el unitario), y una dictadura encabezada por el general Serrano (Fernández, A., 1995, p. 10).

El sexenio entre 1868 y 1874 tuvo un desarrollo legislativo a mencionar. Jurídicamente hablando, hubo leyes y decretos en número considerable: Ley de Instrucción Primaria de 2 de Junio de 1868, o también por ejemplo el Decreto de 14 de Octubre de 1868, por el que se Deroga la Ley de Instrucción Primaria, de 2 de Junio del Mismo Año. Este último supone cuestiones hasta ahora nunca vistas, legislativamente hablando: enseñanza primaria libre (artículo tercero), libertad de

métodos docentes (artículo cuarto), y derogación de todos los privilegios concedidos a las sociedades religiosas en materia de enseñanza (artículo quinto).

El Decreto de 21 de Octubre de 1868 Fijando el Día 1 de Noviembre para la Apertura del Curso Académico de 1868 a 1869 en las Universidades y Establecimientos Públicos de Enseñanza y Determinando la Legislación que Ha de Regir en Esta Materia, también resulta interesante. En su explicación, es explícito: el Estado debe permanecer extraño a la enseñanza del dogma. No hay tampoco que ir más allá; esto viene a referirse a la supresión de la Teología en las universidades, una facultad en que solo hay un corto número de alumnos, cuya enseñanza impone al Tesoro público sacrificios penosos, que ni son útiles al país ni se fundan en razones de justicia, dice literalmente el prólogo del decreto. La enseñanza sigue siendo libre (artículo 5), no obligatoria (artículo 7), con exámenes con rigor (artículo 9) y con profesores nombrados por oposición (artículo 13), que podrán señalar el libro de texto que se halle más en armonía con sus doctrinas y adoptar el método de enseñanza que crean más conveniente (artículo 16). Quedan relevados de la obligación de presentar el programa de su asignatura (artículo 17) y de usar el traje académico en la cátedra, exámenes y demás actos literarios (MEC, 1982a).

Solo cuatro días después del decreto anterior, se estableció el Decreto de 25 de Octubre de 1868, Dando Nueva Organización a la Segunda Enseñanza y a las Facultades de Filosofía y Letras, Ciencias, Farmacia, Medicina, Derecho y Teología. Lo que dice sobre la enseñanza es muy relevante en este trabajo: califica la enseñanza como desnaturalizada y cohibida, viviendo sometida a ideas antiguas y prácticas tradicionales. En la última organización de Bachiller en artes se consideraba que se había retrocedido más de dos siglos, preparando a los jóvenes solo para estudiar teología o entender algún autor escolástico, alejando de la educación universitaria las ciencias y las artes con sus aplicaciones; pretendiendo cortar el vuelo del libre pensamiento y detener el progreso, aspirando a crear solamente retóricos inútiles, latinos rutinarios y estériles, como lo fueron los que dieron nombre y carácter a la época que se resucitó en el plan de estudios que derogaban estas disposiciones. Este decreto hasta criticaba los estudios de historia reducidos a una cronología aprendida de memoria, e introducía las primeras nociones de higiene. Decía que la enseñanza tenía por principal objeto formar ciudadanos ilustrados, que conocieran su patria en las diversas manifestaciones de la vida nacional, y pudieran enaltecerla y honrarla aplicando ingeniosa y libremente su actividad individual al progreso científico, artístico y literario (Ibíd.).

Empezamos a encontrar claros antecedentes de los principios pedagógicos de la Escuela Moderna de Ferrer Guardia. Y de la misma fecha que el Decreto anterior es el Manifiesto del Gobierno Provisional Exponiendo los Principios Fundamentales Proclamados por la Revolución (25 de octubre de 1868). Gracias a este documento era posible leer la consideración según la cual la

enseñanza estaba a merced de planes monstruosos, impuestos, no por las necesidades de la ciencia, sino por las estrechas miras de partido y de secta; la ilustración, en vez de ser buscada, debía buscar al pueblo (Ibíd.). En este Manifiesto se proclama la libertad religiosa, de enseñanza y de imprenta. Hay algo que nos indica un porqué de la influencia de estos documentos últimos en Ferrer. El firmante de los últimos Decretos mencionados es ni más ni menos que el Ministro de Fomento, Manuel Ruiz Zorrilla, también “co-firmante” del manifiesto recién nombrado. Más adelante sabremos la relación de Zorrilla con Ferrer Guardia.

Como si fuera un espejismo, todo lo anterior desaparecía:

Tras el breve período republicano, adviene la Restauración de la monarquía en la persona de Alfonso XII, de manos, sobre todo, de Cánovas del Castillo (...). Cánovas constituye el primer Ministerio de la Restauración y entrega la cartera de Fomento a (...) Orovio (...) (a quien se le concedió el título de Marqués en 1868), autor de (...) la negación de la libertad de cátedra. (...) Orovio propugnaba una enseñanza acorde con los principios del dogma y la moral católicos y con el sistema político establecido y todo lo que emana de la Suprema Autoridad del Monarca. (Rodríguez, 1998, pp. 50-52).

Previamente a esto, el general Serrano había suspendido las actividades de la sección española de la Asociación Internacional de los Trabajadores.

Sobre el período en el que nos adentramos, se pueden encontrar versiones un tanto divergentes. Leamos esta opinión de Manuel Puelles Benítez:

La historiografía actual está básicamente de acuerdo en afirmar que, tras los agitados sucesos del sexenio revolucionario, los deseos de paz y orden de amplios sectores de la población facilitaron la llegada de la Restauración. Fue, pues, la necesidad, el viejo principio de Maquiavelo, el que llevó a Cánovas a elaborar una Constitución que pacificara los espíritus y en la que todos los españoles pudieran tener cabida. (MEC, 1982b, p. 13).

Quizás no exista una postura unívoca de esa historiografía actual, pero en todo caso parece bastante poco cuestionable la miseria de la mayor parte de la población de aquella época, el

caciquismo, la represión... por no hablar de la ignorancia, en un país y en una época con “más del 75% de los españoles analfabeto” (Lozano, 1994, p. 120). Habría que saber a qué amplios sectores y a qué necesidad se refiere Puelles (MEC, 1982b, p. 13). Habría que saber cómo todos los españoles podrían tener cabida con sufragio censitario, estando la mujer relegada a un papel secundario, por usar un eufemismo.

No consultar bibliografía estatal genera otras versiones menos idílicas:

Desde sus orígenes, la restauración monárquica de 1874-1876 fue una solución política impuesta por un pronunciamiento militar que no disfrutaba de grandes latitudes de consenso en una sociedad extremadamente empobrecida y dividida por las luchas entre el Antiguo Régimen (y sus secuelas económico-sociales) y la burguesía y las masas populares. (Martínez, 1976, p. 34).

Legislativamente hablando, no sería una gran aportación el Decreto de 29 de julio de 1874 regularizando el ejercicio de la libertad de enseñanza... salvo lo sorprendente que resulta que tras un golpe de Estado se hable de libertad de enseñanza. Sí habría que detenerse en la Circular del Ministro de Fomento de 26 de febrero de 1875, del ya citado Marqués de Orovio, que no da muchas vueltas para confirmar en ella que el Estado es católico, y la enseñanza oficial debe obedecer a este principio, sujetándose a todas las consecuencias. Partiendo de esta base, el Gobierno no podía consentir que en las cátedras sostenidas por el Estado se explicara contra un dogma que se consideraba la verdad social de la patria. A tres puntos capitales se dirigían las observaciones del Ministro: A evitar que en los establecimientos sostenidos por el Gobierno se enseñaran otras doctrinas religiosas no fueran las del Estado; a mandar que no se tolerara explicación alguna que redundara en menoscabo del Rey o del régimen monárquico constitucional; y, por último, a que se restablecieran en todo su vigor la disciplina y el orden de la enseñanza (MEC, 1982b). Esta circular, sin articulado, evidenciaba que no se enseñaría nada contrario al dogma católico ni a la sana moral.

A lo anterior, se sumaba, el mismo día, la solicitud de Orovio, como escrito aparte, de que se derogaran los artículos 16 y 17 del Decreto de 21 de Octubre de 1868, relativos a textos y programas, y que se restableciera en este tema la legislación de 1845. Inmediatamente, esto se transformaba en Real Decreto, también el mismo 26 de febrero de 1875. Los artículos mencionados son derogados; a este respecto volvía a regir la ley de 9 de Setiembre de 1857 y el reglamento general de 20 de Julio de 1859 (Ibíd.). El Estado pasaba a controlar los programas generales de

estudios y los textos a impartir, y los Catedráticos de segunda enseñanza, y los de la superior y profesional, tendrían que dar al Gobierno su programación docente, presentándola antes del 30 de abril venidero. De la libertad de enseñanza pasábamos a un marco muy diferente.

Llegamos a lo que algunos historiadores llaman Segunda Cuestión Universitaria. Autores como Manuel Puelles Benítez afirman que, tras la promulgación del real decreto citado, todo comenzó con una protesta de dos profesores de la Universidad de Santiago, protesta que trajo consigo la suspensión de ambos.

La noticia tuvo su repercusión en la Universidad de Madrid. El claustro de la Facultad de Derecho discutió (...) dirigir una protesta colectiva que, si bien no prosperó, dio lugar a la (...) exposición redactada por Gumersindo Azcárate. Este texto, que con ligeras variantes Azcárate dirigía después al rector como escrito personal, (...) revela con claridad el pensamiento krausista sobre la libertad de la ciencia. (Puelles, 1980e, p. 196).

En el texto de Azcárate se mencionaba que religión y ciencia son independientes desde hace dos siglos gracias al genio de Bacon y Descartes, por lo que no debían regresar aquellos tiempos ya lejanos en que la ciencia y la enseñanza estaban sujetas a la tutela de la teología y a la censura de la Iglesia. El dogma católico, por tanto, no podía ser un límite en la enseñanza, ni tampoco la sana moral, mientras no se explicara el sentido y el valor de este término. El autor del texto afirmaba que era peligroso que fuera el Gobierno el que constituyera los principios de la moral, y que si fueran los supuestos en la organización y vida del Estado, un profesor no podría, por ejemplo, condenar como inmorales al juego de azar, a la prostitución o al verdugo, por ser todos ellos regulados por dicha institución. La monarquía tampoco podría ser un límite pues, por ejemplo, ni se encontraba en la esfera de la ciencia, ni en aquella época aún había Constitución monárquica, reseñaba el texto (Ibíd.).

Gumersindo, pese a ser catedrático de Economía Política y Estadística e hijo del antiguo diputado y acaudalado Patricio de Azcárate Corral, con lo cual su posición social no era precisamente la de pertenecer a la clase obrera, era expulsado de la universidad por el Marqués de Orovio, como vamos a ver a continuación. Más situaciones se sucedían. El que había sido presidente de la República, Emilio Castelar, Catedrático de Historia, escribía una carta al Rector renunciando a su cátedra y llegando a decir lo siguiente: “Yo estoy por la libertad, por el derecho, y cuando en el curso de la Historia veo que cualquier secta combate estos principios, combato yo a

esa secta” (Cacho, 1962, p. 290).

Poco después, Francisco Giner de los Ríos, Gumersindo Azcárate, Segismundo Moret y Nicolás Salmerón, entre otros, se niegan públicamente a aceptar las disposiciones del Ministro Orovio. Estos profesores son apartados de sus cátedras y son encarcelados en distintas prisiones como delincuentes políticos. (Rodríguez, 1998, p. 53).

Según Manuel Puelles Benítez, esta coyuntura “va a producir el repliegue del Krausismo a la enseñanza privada, haciendo posible el nacimiento de la Institución Libre de Enseñanza” (Puelles, 1980e, p. 200).

En 1876, llega una nueva Constitución de la Monarquía Española. El Estado es católico, apostólico y romano (artículo once), y en la nueva constitución apenas se menciona la enseñanza, básicamente en el artículo doce, donde se afirma que una ley especial determinaría los deberes de los profesores y las reglas a que había de someterse la enseñanza en los establecimientos de instrucción pública costeados por el Estado. Toda la instrucción estaría regulada por el Estado, en resumen.

También en 1876 surge la Institución Libre de Enseñanza, como dice en su propio programa “fundada por varios catedráticos y auxiliares de la Universidad e Instituto, separados de sus clases” (MEC, 1982b, p. 266). Solo tenemos que echar un vistazo a su primera junta directiva para ver el poder de la Institución Libre. Su presidente era Laureano Figuerola, ex Ministro de Hacienda. Su Vicepresidente, el ex Subsecretario del Ministerio de Gracia y Justicia, Justo Pelayo Cuesta. Entre los Consiliarios encontramos tres ex-ministros y dos antiguos altos cargos del Estado, entre ellos el ya citado Gumersindo Azcárate, ex Director General de los Registros Civil, de la Propiedad y del Notariado. La descripción del Tesorero, Juan Anglada y Ruiz, que encontramos en los propios textos fundacionales de la Institución Libre de Enseñanza, resulta bastante significativa cuando menos: “Diputado, Banquero-Capitalista” (p. 264). En la Junta Facultativa original encontramos a 25 hombres con rangos como los de diputados, senadores, ex ministros, doctores universitarios de diversas materias y altos cargos diversos.

La Institución fue una sociedad de acciones originariamente, y cada acción, según los estatutos, artículo tres, costaba 250 pesetas “pagaderas a voluntad del suscriptor, por lo menos en cuatro plazos trimestrales consecutivos” (p. 259). Quien no pagara, según el mismo artículo, perdía todos los derechos. Vista la clase social de los miembros que conformaban la empresa, es dudable

que esto sucediera. “Los derechos mensuales de matrícula son, para las secciones de párvulos e inferiores, 25 pesetas; para las secciones superiores, 30 pesetas, y 10 más por las clases de lenguas vivas (inglés o alemán)” (p. 275). Resulta bastante evidente quienes formaban parte de la Institución Libre de Enseñanza, que abría la puerta a donativos y subvenciones de particulares o corporaciones, según su artículo cinco (p. 259).

Resulta llamativo que la Institución Libre de Enseñanza se declare ajena a “todo espíritu e interés de comunión religiosa, escuela filosófica o partido político; proclamando tan solo el principio de la libertad e inviolabilidad de la ciencia” (p. 261). Y resulta de tal forma, por ejemplo, por el alto número de políticos que formaban parte de sus órganos directivos, o por encontrarse la Institución en un Estado católico, apostólico y romano. En todo caso “la Institución, al par que en su obra interna, viene ocupándose en la reforma de la educación nacional” (p. 267).

Como antecedentes a los principios pedagógicos de la Escuela Moderna de Francisco Ferrer Guardia podemos encontrar que la Institución Libre de Enseñanza también fijaba un boletín como órgano oficial de expresión, del cual se obtendrá todo lo que sigue. El hecho de que la Institución tenga como principio “la reverencia máxima que al niño se debe” (p. 268) podría ser un antecedente general de la Escuela Moderna; suena similar a las explicaciones que dará Ferrer Guardia sobre la coeducación de las clases sociales el siguiente principio de la Institución: “abstiénese en absoluto de perturbar la niñez y la adolescencia, anticipando en ellas la hora de las divisiones humanas. Tiempo queda para que venga este "reino", y hasta para que sea “desolado” (Ibíd.). Como objetivos, encontramos ya

el pensamiento como órgano de la investigación racional y de la ciencia, no le interesa menos la salud y la higiene (...). Trabajo intelectual sobrio e intenso, juego corporal al aire libre; larga y frecuente intimidad con la Naturaleza y con el arte; absoluta protesta, en cuanto a disciplina moral y vigilancia, contra el sistema corruptor de exámenes, de emulación, de premios y castigos (...). La coeducación es un principio esencial. (Pp. 268-269).

La Institución Libre de Enseñanza afirma tener como principios aquellos de Pestalozzi y Froebel, y el procedimiento socrático. Las materias desde el primer grado son la lengua materna y las vivas, las ciencias matemáticas, físico-químicas y naturales, las sociales, las filosóficas, la historia de la civilización, la geografía, la literatura, la teoría y la historia del arte, el dibujo y el modelado, la música y el canto y el trabajo manual en diversas aplicaciones. Las enseñanzas de

carácter manual serían por la tarde; las teóricas, por la mañana. El horario era desde las 9.15 hasta las 12.30, y desde las 14.45 hasta las 16.30 a 17.30, según las secciones. Se pedía puntualidad y asistencia. Las excursiones, algo que también veremos en la Escuela Moderna, serían los sábados por la mañana, y el “juego organizado” (p. 274) los miércoles por la tarde. Las clases duraban 45 minutos, excepto las de las primeras secciones, “que son más cortas. Entre aquellas, hay siempre un intervalo de quince minutos, en los alumnos salen a descansar o a jugar libremente en el jardín” (Ibíd.).

Se admitían en la Institución a los niños que, “a juicio de los profesores, y después de un período de prueba se hallan en situación de aprovechar las labores de clase” (p. 275). Si bien vimos como en la teoría se criticaban premios y castigos, en el artículo 16 de la Institución, sexto, se promueven “concursos y premios, y cuanto contribuya a promover la cultura general” (p. 262). Podría sorprender la relevancia en todos los niveles otorgada a la Institución, una escuela que, en el caso madrileño, contaba con un alumnado matriculado, cada año, reducido, oscilando “de un número bajo de 35 alumnos en el año crítico de 1891-92, a 268 en el año académico de 1880-81, con un promedio de 150 a 200 alumnos” (Guerrero, Quintana y Seage, 1977, pp. 29-34). Si bien en lo teórico si se pueden encontrar similitudes con la Escuela Moderna, en posteriores apartados posiblemente podremos encontrar grandes diferencias entre ambos espacios de enseñanza.

Y por último con respecto a la Institución, en la provincia de Barcelona solo habría dos instituciones

a imitación de la de Giner de los Ríos; (...) el 9 de marzo de 1898 la I. L. E. Sabadellense solicitó al Ayuntamiento una subvención anual de 750 pesetas. (...) Fue concedida por nueve votos a favor y ocho en contra. La institución impartía entonces enseñanza a 200 alumnos (...). Sorprende que en el horario no haya tiempo alguno asignado al descanso. (...) Ni en sus aulas ni en el Patio de recreo se toleran juegos de ninguna clase (...). La Institución solía celebrar con toda solemnidad exámenes públicos y reparto de premios a los alumnos aventajados (Delgado, 1979, pp. 58-60).

Se deja aquí esta cita, si bien se podría haber ampliado describiendo horarios sobrecargados, condiciones higiénicas y pedagógicas mejorables, y otras críticas diversas contenidas en la obra de Buenaventura Delgado sobre la Escuela Moderna.

Legislativamente hablando, los últimos años del siglo XIX no aportan probablemente gran cosa. Por mencionar algo relacionado con las normativas, podemos citar la Real Orden Circular de 3 de marzo de 1881 derogando la de 26 de febrero de 1875 y restableciendo en sus puestos a los profesores destituidos, suspensos y dimisionarios con ocasión de la mencionada circular. Giner de los Ríos y demás eran restituidos en sus cátedras.

Se podría analizar ahora el Real Decreto de 18 de agosto de 1885 fijando las reglas a que han de someterse los Establecimientos libres de enseñanza... pero no duró mucho. Pronto llegaba el Real Decreto de 5 de febrero de 1886 derogando los de 18 de agosto y 22 de octubre de 1885, sobre libertad de enseñanza. Este último Real Decreto restituye con toda su fuerza y vigor los decretos de 29 de julio y 29 de septiembre de 1874 sobre libertad de enseñanza, como dice en su artículo dos (MEC, 1982b). Páginas atrás, decíamos que no resultaba una gran aportación el Decreto de 29 de julio de 1874... y ahora, de repente, estaba en vigor, de nuevo. Pese a ser una nueva medida legislativa, revive un decreto pre-constitucional, resucitando, con ello, el Concordato con la Santa Sede. Los alumnos que estudiaran en establecimientos libres o asimilados contaban con quince días, según este decreto, artículo cuatro, para matricularse en un establecimiento oficial para que sus estudios tuvieran carácter académico. La enseñanza oficial, pues, pasaba a ser predominante.

En 1894, se reestructura la segunda enseñanza con el Real Decreto de 16 de septiembre, dividiendo los estudios de segunda enseñanza en estudios generales, de cuatro cursos, y estudios preparatorios, de 2 cursos. Interesante de este decreto es que descarta la religión.

No es de extrañar que se dejaran oír pronto las críticas de los sectores conservadores que no escatimaron en ataques a Groizard, conminando a que se incluyese la religión como materia de estudio, disensión que quedó zanjada por Real Decreto de 25 de enero de 1895, que devolvió el estudio de esta materia a los Institutos. (...) El gobierno de Sagasta encuentra tiempo para atender a los aspectos educativos dictando el Real Decreto de 23 de septiembre de 1898 por el que se inicia la transformación metodológica de la ya caduca organización escolar española al nuevo modelo que propone el movimiento de la escuela graduada. (Real, 2012, p. 84).

Concluir este epígrafe resulta complejo. En todo caso, hay que tener muy claro el contexto histórico previo a la Escuela Moderna, que hemos simplificado en el análisis de la enseñanza en el

Estado español en el siglo XIX. Aunque para autores como Manuel Puelles Benítez (MEC, 1982a), como vimos, hay leyes míticas, la situación educativa en el Estado español parece pésima, durante la época que hemos analizado. El mero hecho de que las niñas estuvieran relegadas a un segundo plano en lo educativo, por ejemplo, corrobora la afirmación anterior.

Sin duda, la educación va a tener un papel predominante en este nuevo escenario que se va perfilando durante todo el siglo XIX y que hace imprescindible concebir un sistema educativo capaz de generar una sociedad igual, justa y libre, en correspondencia a lo que está experimentando Europa. (Real, 2012, p. 84).

Quizás hay que dudar mucho de esta idílica cita anterior;

si se toma como índice de la eficacia de la escuela el porcentaje de alumnos que recorren íntegramente el ciclo primario se llega a comprobar que solo un número reducidísimo está en condiciones de trepar todos sus grados: en Prusia, el 45%; en Austria, el 41%; en Bélgica, el 25%. (Ponce, 1987, p. 157).

No vamos a describir aquí el contexto europeo más allá de la cita anterior, si bien la pobreza de esa “sociedad igual, justa y libre” podría ser, como mínimo, de un 20% de la población del Estado español, aunque es muy difícil establecer la distancia entre cifras oficiales y la realidad.

Hagamos propias las palabras de otros autores para finalizar este apartado:

La realidad educativa (...) durante la Restauración borbónica pone de relieve tres planos diferentes e íntimamente conexiones: un elevado índice de analfabetismo; una primera enseñanza poco desarrollada y escasamente generalizada; unos estudios secundarios destinados a un sector reducido, y una formación universitaria reservada a una élite. (Delgado, 1994d, p. 272).

En líneas generales, la situación en la que se iba a encontrar Ferrer Guardia no era la más

propicia del mundo. El siglo XIX no había estado carente de monarquías, gobiernos, leyes de enseñanza diversas... pero contextualizando mínimamente, ya que la enseñanza no se encuentra aislada del mundo que le rodea, el contexto social era muy mejorable, por decirlo de algún modo. Concluyendo,

España apenas incrementó su infraestructura educativa durante el siglo XIX. (...) Un país de gente sin escuela, estadísticamente hablando. (...) Con Estado o sin él, la gente se educaba. Las clases populares permanecían alejadas de la escuela, de dudoso valor para ellas. Se vivían otras formas de socialización que poco tenían que ver ni con la escuela-escolarización, ni con el libro y la cultura escrita. Poco a poco, entre la irrupción de la Internacional en España y la represión de la Semana Trágica, el proletariado comenzará a asumir planteamientos positivos en torno a la escolarización, irá creando su propio sistema educativo. (Lozano, 1994, p. 120).

1.1.2 Antecedentes educativos con similitudes a la Escuela Moderna

Para localizarnos, establezcamos un punto de partida, ya que podrían encontrarse un número considerable de ensayos educativos a lo largo de la historia cuando menos rebeldes, si bien la bibliografía sobre ellos no estaría al alcance de cualquiera. En muchos casos seguramente ni existe. El marco desde el cual partimos no debe dejar lugar a dudas:

Al pasar pues del feudalismo a la burguesía, las masas se encontraban todavía peor que antes. Pero su situación no le importaba a los nuevos amos ni un ardite. Formar individuos aptos para la competencia del mercado, ese fue el ideal de la burguesía triunfadora. (Ponce, 1987, p. 136).

Como relevante en este apartado vamos a retratar brevemente la experiencia educativa de Robert Owen, no por casualidad, sino por ser precursor de Robin y de Ferrer en diversos aspectos (Tomassi, 1988). Según Engels, citado por Tomassi (1988), Owen fue el inventor de los jardines de infancia.

Resulta fundamental contextualizar, al menos brevemente, la época y la situación en la que se produciría el despertar de Owen, teniendo muy en cuenta los dos párrafos anteriores; por tanto,

esto era en el año 1799, por el tiempo de las guerras napoleónicas, cuando los fabricantes hacían sorprendentes beneficios; sin embargo, a diferencia de la mayoría de ellos, tenía una firme conciencia y en la segunda década del siglo se preocupó profundamente por intentar comprender las consecuencias sociales de la revolución industrial, especialmente después de 1813 cuando el cese de las hostilidades y la consiguiente quiebra hundieron la demanda. (Bowen, 1985a, p. 475).

Es interesante mencionar que Owen mostraría atracción inicialmente por las posibilidades de las prácticas de Lancaster, de quien hablaremos más adelante, con quien habría debatido y a quien habría contribuido subvencionando con “considerables sumas como donaciones. Pero el método mutuo no se ajustaba al cultivo de personas íntegras y había sido criticado anteriormente” (p. 480).

Owen era un empresario al que afectaban las circunstancias económicas de la empresa que dirigía. Entre 1813 y 1816 escribiría al menos cuatro ensayos, que

fueron recibidos como un intento prometedor de moderar algunos de los excesos de la temprana industrialización y del crudo capitalismo (...), afirmando que "el mejor gobierno es aquel que en la práctica proporciona la mayor felicidad para el mayor número; incluyendo a los que gobiernan y a los que obedecen". He aquí una parte esencial de su planteamiento: los propios gobernantes deben llegar a reconocer y apreciar que su propio bien descansa sobre el de los trabajadores; es, en efecto, una buena práctica de los negocios tener empleados felices y bien tratados. (Pp. 476-477).

Una nueva visión de la sociedad, ensayo del cual se obtiene la parte sobre el gobierno de la cita anterior, refleja las aspiraciones reales de Owen. Para llevar sus ideas a la práctica, abriría su escuela de fábrica en 1816, incluyendo párvulos, primaria y escuela nocturna para adultos. Todo lo relacionado con esta escuela, fines, funcionamiento y similares, se encontrarían reflejados en la

Relación al condado de Lanark sobre un plan para ayudar al sufrimiento público y acabar con el descontento dando trabajo productivo y permanente a las clases pobres y trabajadoras, según normas que mejoren de forma esencial su carácter, beneficiarán su condición, disminuirán los gastos de producción y de consumo y crearán mercados proporcionales a la producción. (Tomassi, 1988, p. 46).

Este había sido encargado por un comité de concejales de Lanark. Fundamental del ideario de dicha relación es la siguiente frase textual de dicho escrito: “el trabajo manual, dirigido de modo apropiado, es la fuente de toda riqueza y de la prosperidad nacional” (Bowen, 1985a, p. 478).

En el *Report to the County of Lanark* encontramos por tanto

un tratado reformista tanto en lo que se refiere a la educación como a la organización económico-social y de gobierno. La escuela sería una institución común, a la que estarían obligados a asistir todos los niños sin excepción de sexo, clase o preparación. La obligatoriedad es necesaria, argumentaba, porque nadie tiene la capacidad de formarse a sí mismo (...). Las prácticas educativas existentes son malas porque, al estar basadas en la competición, las recompensas y los castigos, la educación que se adquiere es desmoralizante; el objetivo de la educación de la buena sociedad debería, subrayaba, remoralizar y conservar. (P. 479).

Resulta llamativo el hecho de que Owen afirmara que nadie tiene la capacidad de formarse a sí mismo, pues la bibliografía consultada afirma que dejó la escuela a los nueve años (Ibíd.).

La escuela de New Lanark tendría un gran espacio en el centro del pueblo, dividida en dos plantas, con una capacidad de más de mil personas en la segunda de ellas.

El instituto contaba, el 1 de mayo de 1816, 759 alumnos de tres a veinticinco años. (...) En septiembre de 1822, había alrededor de 350 niños de menos de diez años, que frecuentaban las clases todo el día. (...) La escuela era gratuita para los más jóvenes y para los que seguían

cursos nocturnos. (...) Cumplidos los diez años, aunque se le admitía en el taller, el niño no dejaba de seguir los cursos de la escuela. La jornada del niño se repartía como sigue: siete horas de sueño, media hora de ejercicios religiosos libres, según la religión de los padres, media hora de aseo y trabajos de limpieza, seis horas de ejercicios corporales y recreos, y diez horas de clase o trabajo en los talleres. (...) Un médico examinaba regularmente a los alumnos. (...) Se ejercitaba a las muchachas en los trabajos propios de su sexo y (...) hay que desterrar la ociosidad de la escuela, mantener una actividad constante, alternando los trabajos intelectuales y físicos. (Dommanget, 1972a, pp. 195-196).

Según leemos en la obra de Dommanget (1972a), la actividad física en la escuela de Owen incluía ejercicios militares, tanto para niñas como para niños, con el objetivo de inculcar obediencia y orden de un modo imperceptible y agradable. La educación infantil incluía niñas y niños de dos a seis años, y en ella se pasaba un menor tiempo en clase. El método que se seguía era el intuitivo, siempre serían antes las cosas que las palabras. El profesorado y su formación eran básicos para Owen, considerando la creación de una escuela normal para ello como indispensable, conclusión a la que llegarían posteriormente Robin y el propio Ferrer Guardia, como podemos leer en la obra de Dommanget (1972b).

La danza era otra actividad física, en la cual Owen no distinguió entre sexos, lo cual le generó problemas al incluir a los niños también en ella... ya que había introducido en la escuela al prestamista también de Lancaster, al miembro de la Sociedad Religiosa de los Amigos (comunidad religiosa conocida como *los cuáqueros*) William Allen. La danza para los niños no era algo muy cristiano, por decirlo de algún modo, y Allen logró que los otros socios de esta empresa educativa forzaran a Owen a dimitir como director.

Tras “la muerte de su protector, el duque de Kent, y cuando tropezó, por su franqueza brutal, con las gentes de Iglesia y los políticos demócratas, prefirió cambiar de teatro” (p. 203). Los socios de Owen daban un giro a la escuela, eliminando prácticas progresistas y organizando “la escuela según el sistema mutuo en 1824. A partir de entonces degeneró en un régimen cerrado y represivo” (Bowen, 1985a, p. 481).

Esta primera experiencia pedagógica relevante duraría, como vemos, de 1816 a 1824. El nuevo teatro Owen lo establecería bien lejos, en New Harmony, Indiana, Estados Unidos,

después de haber expuesto sus ideas ante la Cámara de Representantes de Washington (...). Owen siguió vigilando a la infancia con particular atención. Como en New Lanark, su mujer pudo decir de él que se ocupaba más de los niños de la colonia que de sus propios hijos. Es el mismo reproche que se hará más tarde a Paul Robin, cuya tentativa de Cempuis recuerda en muchos sentidos la experiencia pedagógica de New Lanark. (...) William Maclure, (...) fundador de la Academia de ciencias naturales de Filadelfia, (...) dedicó 150.000 dólares a la empresa. (Dommanget, 1972a, p. 203).

Según la bibliografía consultada, la experiencia educativa en New Harmony fracasó, por diversos factores, y Robert Owen daría un discurso de despedida el 26 de mayo de 1827. En lo que a las escuelas influenciadas por Owen, por ejemplo, se refiere,

se fundaron tres o cuatro en Londres y una en Salford, cerca de Manchester. Tenían un plan de estudios ambicioso, excesivamente ideológico en su objetivo y eran demasiado caras para los trabajadores; hacia el final de la década de 1830 parece que desaparecieron (Bowen, 1985a, p. 482).

En definitiva, de Owen podemos obtener un deseo de educación para la mejora social, una coeducación sexual y pretendida coeducación de clases, al menos en el plano teórico, una atención absoluta a la higiene, una crítica a los premios y castigos, una relevancia otorgada a la formación del profesorado, una especie de anticipo de la educación integral... y, sin duda, y en base a la bibliografía consultada, una atención a los materiales con los que se acompañaba a la enseñanza, una comunión con la naturaleza y una influencia clara del racionalismo del siglo XVII (Tomassi, 1988).

Damos un buen salto en el tiempo, aunque sea de forma momentánea, para llegar ni más ni menos que a León Tolstói. Si Ferrer Guardia hizo algo pedagógicamente relevante, encontramos un cierto y novedoso consenso en que Tolstói

hace la primera experiencia revolucionaria en este sentido, fundando la Escuela de Yásnaia Poliana. Al lado de Bakunin, Gorki y el príncipe Kropotkin, propaga una filosofía social de

orientación anarquista. Para él, la escuela de su tiempo "no educa pastores para rebaños, sino forma rebaños para pastores". (...) El principio de la escuela debe ser la completa libertad del niño, que, por modo natural y en contacto con la vida, va integrando su ser. (...) La experiencia nos ha convencido de que no hay métodos buenos ni malos; (...) Lo mejor es no tener ninguno exclusivo y conocerlos todos para emplearlos con discernimiento propio. (Larroyo, 1986, pp. 619-620).

Pese a la escasa relevancia otorgada en manuales y carreras relacionadas con la educación, el consenso teórico sigue:

En 1859 el novelista ruso León Tolstói funda en su finca de Yásnaia Poliana una escuela, que constituye la primera manifestación de la renovación pedagógica. (...) No se imponía nada, ni orden, ni disciplina, ni puntualidad, ni silencio, simplemente se ofrecía instrucción interesante (Gutiérrez, 1972, pp. 360-361).

Aunque en ocasiones se dediquen más páginas a la crítica, sin la más mínima aproximación a fuente primaria alguna, que corroborara afirmaciones que básicamente son opiniones sin fundamento o, directamente, descalificaciones, gracias a las dos obras recién citadas se logra esta especie de consenso forzado. El mero inicio de la cita siguiente ya refleja la importancia que se da al hecho, así como el entrecomillado que ahora vemos:

sería de mencionar como precursor del movimiento y primer fundador de una escuela verdaderamente "nueva" en más de un sentido, al ruso León Tolstói (1828-1910), uno de los más grandes novelistas del siglo XIX. En 1859, Tolstói abrió en su finca de Yásnaia Poliana una escuela para los hijos de sus campesinos (Abbagnano y Visalberghi, 1988, p. 655).

Podría sorprender que se rompa el consenso mencionado con un manual de 736 páginas, como *Historia de la educación occidental*, de James Bowen (1985), en el cual no existe mención

alguna a Tolstói, como tampoco a Francisco Ferrer Guardia. No pasa lo mismo con Francisco Giner de los Ríos, cuya Institución “tuvo tal éxito que en 1884 abrió una escuela diurna preparatoria con una matrícula de 200 muchachos” (Bowen, 1985b, p. 581).

Yásnaia Poliana habría durado solo tres años, siendo cerrada por las autoridades. Tolstói escribió un libro sobre ella, de 35 capítulos, donde se explicaba el discurrir de este proyecto. La primera enseñanza constaba de 12 asignaturas: Lectura mecánica y progresiva, escritura, caligrafía, gramática, historia sagrada, historia de Rusia, dibujo, dibujo lineal, canto, matemáticas, conversaciones sobre ciencias naturales e instrucción religiosa. Además del propio Tolstói, la escuela contaba con cuatro maestros.

La escuela contaba con niñas y niños, que no llevan nada,

ni libro, ni cuaderno; nunca se les imponen deberes que cumplir en casa. Y no solo no lleva el niño nada en las manos, sino que tampoco lleva nada en la cabeza. Nada de lección; no está obligado a preocuparse hoy de lo que ha hecho ayer. No se tortura el entendimiento para la lección que va a seguir. No lleva más que a sí mismo su naturaleza impresionable, y la certeza de que la escuela le será hoy tan alegre como ayer. (...) Nada de recriminaciones por un retraso (...). (Tolstói, 1978, p. 16).

En esto, como veremos, hay diferencias con respecto a la Escuela Moderna, pues esta publicaba tanto retrasos como inasistencias en su boletín, al menos, en sus primeros momentos.

La disposición en el aula, el desarrollo temporal, el número de lecciones diarias... es totalmente variable. En el libro de Tolstói (1978), se refleja el acontecer cotidiano de la escuela, es como una especie de diario de campo. Sobre el alboroto lógico de la infancia, el conde Tolstói (1978) no dudaba: “es más conveniente el dejarles calmarse por sí mismos, y por sí mismos ocupar sus puestos naturales, que el obligarles a ello por la fuerza. Con el espíritu actual de la escuela, es imposible obligarles materialmente” (p. 19).

Tolstói (1978) expresaba en su obra que no pretendía presentar su escuela como un modelo a imitar, sino mostrarla como realmente era. Comentaba una diversidad de problemas y como se podían solventar sin tener que recurrir a la autoridad docente. Las únicas leyes que había, son las leyes de la naturaleza. Describía la solución a los conflictos violentos entre menores con la no intervención. Como resultado, reflejaba que en una primavera, de uno de sus cursos, solo hubo dos conflictos con lesiones, que solo duraron en ambos casos dos semanas hasta su total cura. Por ello,

dejaba hasta treinta o cuarenta escolares sin tutela... porque consideraba la educación como una tarea familiar. La escuela era un espacio de libertad, sin derecho a otorgar premios o castigos. Afirmaba que en el último semestre previo a la escritura de *Yásnaia Poliana*, en un mes de noviembre, solo hubo dos castigos. Uno de dichos castigos fue retirar a un alumno muy molesto del sitio en el que estaba sentado, retirándole sus materiales, lo cual ocasionaría que estuviera largo tiempo llorando. A otro menor que había robado, se le cosió un letrero de ladrón, que debía mantener todo el día. Repitió el hecho, y se repitió el castigo, si bien Tolstói, respetando lo acordado, no estaba de acuerdo.

Por las tardes, se llevaba a cabo una metodología en la cual el maestro permanecía sentado, o de pie, con el alumnado alrededor, siendo el tema docente más corriente la historia sagrada, o rusa. El alumnado se calificaba a sí mismo, si bien “las notas son un resto de nuestra primitiva organización, y por sí mismas comienzan a caer en desuso” (p. 28). Las matemáticas no agradaban especialmente en su escuela, generando gran aceptación el canto, la lectura y las narraciones. Por las noches, las actividades más corrientes eran, de hecho, canto, lectura, física y deberes escritos, hasta las 20.00 o las 21.00.

La escuela era gratuita. Entre el alumnado, narra Tolstói (1978), hubo abandonos, debido a que a padres, y a madres, no les gustaba la enseñanza proporcionada, o bien a que, tras aprender a leer y escribir, habían quienes pasaban a trabajar como criados, entre otros motivos. No era extraño, según la temporada, que los padres de los niños los obligaran a trabajar.

El alumnado total sería de cuarenta escolares, con entre tres y cinco niñas. Las edades, entre siete y trece años. A veces había tres o cuatro adultos entre el alumnado, si bien Tolstói reconoce no contar con “un método verdaderamente eficaz para la instrucción libre de los adultos” (p. 43).

El profesorado mantenía, individualmente, un diario de estudios, y lo compartía entre sí, los domingos. Lo usaban para planificar la semana siguiente, si bien podía ser modificado en base a las peticiones del alumnado. El único procedimiento de enseñanza adecuado sería el que agradara al alumnado. Los exámenes fueron considerados inútiles: “El mejor medio de apreciar en nuestra escuela lo que los niños han retenido de los relatos, lo encontramos en las narraciones que escriben de memoria, y de las que se corrigen únicamente las faltas de ortografía” (p. 80). Para estudiar, afirmaba Tolstói, había que amar el estudio. Eso sí, la Biblia era fundamental para él, hasta para amar la ciencia: “todos los fenómenos naturales están explicados en este libro; las relaciones primitivas de los hombres entre sí, familia, sociedad, religión” (p. 88).

Yásnaia Poliana, en resumidas cuentas, es una experiencia educativa singular. Es posible llegar a entender, de forma muy sencilla, y con explicaciones bastante simples, cuáles fueron sus métodos de enseñanza, y cuáles los resultados. Se narran las dificultades que entraña la enseñanza

de todas las materias antes dichas páginas atrás, y las reflexiones de Tolstói (1978). Sería un antecedente en cuanto a la Escuela Moderna en lo referente a coeducación de sexos y clases, en la abolición de premios y castigos, en el amor por la naturaleza. Sin duda, la omnipresencia de la Biblia separa a ambas experiencias, así como, obviamente, unos contextos completamente diferentes en demasiados ámbitos.

Con un nuevo salto espacio-temporal llegamos al Estado español. Como antecedente a la Escuela Moderna, con mucha cautela, y siguiendo a la Doctora en Historia Contemporánea Dolors Marín (2009), vamos a tratar brevemente de las escuelas de la corriente lancasteriana. La primera escuela lancasteriana se crearía en Madrid, lo cual se demuestra por una Real Orden del 30 de marzo de 1819 (Marín, 2009, p. 393). Hay que recurrir a bibliografía extranjera traducida para obtener más información a este respecto, como por ejemplo que esta escuela que citamos estaba

dirigida por el inglés Kearney. Tenía por protector al duque del Infantado, que en 1816 había ido a la misma Inglaterra a informarse de los caracteres del movimiento emprendido por Lancaster (este pedagogo inglés fundó en Londres una escuela gratuita sostenida por miembros de la nobleza y que hasta 1805 tuvo hasta mil alumnos). Un consejo de Grandes de España patrocinó la nueva fundación madrileña. En 1821 estaba instalada en el edificio de la iglesia de San José. (Turin, 1967, p. 177).

Kearney no era un cualquiera, sino un militar, un general de origen irlandés. La Real Orden citada no solo legalizaba la escuela lancasteriana, sino que

autorizaba para que pudiera crearse, a petición de los ayuntamientos, una escuela lancasteriana en cada pueblo. En estos años el método de enseñanza mutua experimenta una cierta difusión, no sin despertar fuertes recelos y críticas entre algunos sectores docentes, y se publican algunas obras para darlo a conocer. El nuevo método, que no exige una gran preparación a los maestros y que resulta económico al poder ser muy alto el número de alumnos, recibirá el apoyo oficial de las autoridades liberales durante la época del Trienio Constitucional que ven en él una forma de divulgar la instrucción sin que ello exija gran

inversión de recursos. (Sureda, 2005, p. 591).

En Barcelona, la primera escuela lancasteriana nacería en 1820, y a esta seguiría otra más. Según la Guía de Forasteros de Barcelona de 1821, habría 605 alumnos escolarizados en ellas (Monés, Solá y Lázaro, 1980, p. 18). Al igual que el ya citado William Allen, uno de los principales culpables del final de la experiencia educativa de Robert Owen en New Lamark, Joseph Lancaster era miembro de la ya citada anteriormente Sociedad Religiosa de los Amigos (comunidad religiosa conocida como *los cuáqueros*). La transformación de los métodos de Owen a aquellos del sistema mutuo de Lancaster degeneraron, como ya leímos, en una escuela de régimen cerrado y represivo (Bowen, 1985a, p. 481). Para Bowen, los cuáqueros son una secta religiosa (1985c, p. 374).

La historia de las escuelas lancasterianas en el Estado español es de muy corta duración,

de 1818 a 1823, ya que luego desaparecieron por las trabas legales. Lancaster fue muy innovador, ya que propugnaba un método de enseñanza mutua entre los alumnos, en el que los más competentes ayudaban al profesor y a sus compañeros. Con Andrés Bell (1748-1836) intentó establecer estas escuelas gratuitas en Inglaterra. En Londres llegaron a tener más de cinco mil alumnos. Por desgracia, la Iglesia anglicana atacó la neutralidad religiosa de Lancaster y este se vio obligado a partir hacia América del Sur. (Marín, 2009, pp. 118-119).

Resulta esto último un tanto contradictorio, siendo Bell un cura anglicano. Sería una mentira dicha neutralidad religiosa, según los propios escritos de Lancaster, en cuyas escuelas se trataba de instruir a los jóvenes en el aprendizaje útil y en los principios rectores e indiscutidos del cristianismo (Bowen, 1985c, p. 375).

Parecería que la escuela lancasteriana tendría de antecedente ese nuevo método de enseñanza llamado mutuo, pero quizás hasta eso es discutible. Es cierto que el alumnado con mejores aptitudes se configuraba en monitor y hasta llegaban a impartir clase, pero los

monitores eran estimulados mediante un elaborado sistema de recompensas; aparte de tener la autoridad y el prestigio del poder, acumulaban puntos convertibles en regalos y pequeña

cantidades de dinero. En la cumbre de la estructura de mando estaba el monitor general. (P. 376).

En la obra de Bowen (1985c) se refleja que no fue la Iglesia anglicana la que acabó con las escuelas lancasterianas, sino el fracaso económico... siendo salvado Lancaster ni más ni menos que por alguien que aparece por tercera vez en este trabajo: William Allen. A esto sumaremos que las escuelas lancasterianas fueron incorporadas al Real Sistema Británico en 1810 y a la Sociedad de Escuelas Británicas y Extranjeras en 1812 (p. 379).

Desde el más que discutible precedente que supondrían las escuelas lancasterianas, hasta el año 1881, habría un vacío bibliográfico sobre las escuelas que podrían considerarse precedentes a la de Ferrer Guardia. Como dice el Catedrático de Historia de las Ideas y de los Movimientos Sociales, José Álvarez Junco, la historia de estas escuelas está aún por hacer (1991a, p. 524). Sin embargo, alguno que otro hecho logra que sepamos que ya había proyectos educativos, como mínimo alternativos, en marcha:

El desarrollo en Cataluña de las escuelas laicas y, después, de las escuelas anarquistas, provocó una reacción de la jerarquía católica en esta región. Monseñor Urquinaona, obispo de Barcelona, envió, el 27 de agosto de 1881, una primera circular al clero de su diócesis. (...) Señalaba en su circular los progresos inquietantes de las escuelas ateas. (Turin, 1967, p. 270).

El Catedrático Álvarez Junco (1991a) vuelve a ilustrarnos:

podemos añadir referencias dispersas a la organización de "escuelas cosmopolitas de enseñanza popular libre de Cataluña", de inspiración anárquico-masónica, en 1886; a la apertura de diversas escuelas laicas en 1885, 1887 y 1888; (...) la existencia de una "sección de instrucción" en la Sociedad de Impresores de Barcelona; y la eclosión de una serie de escuelas laicas en Barcelona entre 1880 y 1898, que se confederaron (...); movimientos similares a este (...) debieron promover Elías Puig en Cataluña y Belén Sárraga

y, después, José Sánchez Rosa, en Andalucía. Todo ello constituye el conjunto de precedentes más inmediatos a la obra de Ferrer. (P. 524).

En parte de la docencia vivida, y en gran parte de la bibliografía consultada sobre historia de la educación, el período del que hablamos prácticamente parece que no existiera. Se considera, sin embargo, al profesor de derecho Giner de los Ríos como el “educador de España” (Bowen, 1985b, p. 581). Sin embargo, ya vimos cual habría sido, en cierto modo, la repercusión relativa de la Institución Libre de Enseñanza, no precisamente una “escuela de masas.” Si nos ceñimos al entorno de la Escuela Moderna,

Cataluña goza, a fin del siglo XIX, en el terreno escolar como en muchos otros, de una situación particular. ¿Hay que atribuir a las condiciones locales el hecho de que la Institución Libre no haya ejercido prácticamente influencia en Barcelona? Sin duda. (Turin, 1967, p. 271).

Para destrozar la injusticia histórica, a veces los datos son demoledores: “Entre 1882 y 1896 se contabilizaron en Cataluña más de ciento diez escuelas laicas orientadas por anarquistas, federales, masones, librepensadores, espiritistas o socialistas” (Marín, 2009, p. 126).

Resulta en este punto importante considerar que Ferrer Guardia conocería la creación en 1887 del Ateneo Obrero de Barcelona,

que tiene como fin difundir “la instrucción integral”, mientras que al año siguiente, en Madrid, la sociedad librepensadora “Los Amigos del Progreso” se proponía “la creación y la protección de escuelas laicas de ambos sexos con todas las clases y los grados necesarios”. En otro terreno, conoce en Madrid la tentativa de enseñanza civil de Francisco Giner, sostenida por la aristocracia y la derecha. (Dommanget, 1972b, p. 386).

No sería posible ni adecuado acabar este apartado sin hablar de la escuela de Paul Robin, ya que su influencia en Ferrer Guardia es obvia, tal como el propio Ferrer expuso: “Como en Cempuis. Así deberá ser, a mi juicio, la escuela del porvenir” (p. 392). Los textos del propio Robin en el

Boletín de la Escuela Moderna son diversos: “Lo primero no estorbar”, “Hacia la educación integral”, “Contra la naturaleza”, “La educación integral”, “La buena escuela”, “¿Es posible la redacción de un programa de educación integral?”, “La enseñanza integral”... (*Boletín de la Escuela Moderna*, 1901-1903; Mayol, 1977).

Robin nació en 1837 en el seno de una familia burguesa católica. Empezaría la carrera de medicina, pero acabaría estudiando magisterio. En 1861 fue nombrado profesor de un liceo, realizando una didáctica novedosa, incluyendo excursiones, paseos y visitas. Atacar la rutina académica le ocasionaría problemas, y dimitió de su cargo a los pocos años. En 1865 se instalaría en Bruselas, Bélgica. Allí su actividad pedagógica sería amplia, ya sin las ataduras del sistema de enseñanza. En esta época, Robin se adscribe a la sección belga de la Asociación Internacional de los Trabajadores, que le encarga un informe sobre la educación integral, difundido en el segundo congreso internacional de Lausana, en 1867. Tras más de una detención y una condena, y tras ser expulsado de la Internacional por apoyar a Bakunin, se trasladó a Londres, desde donde pudo colaborar en el *Diccionario de pedagogía* francés del protestante Ferdinand Buisson, político del partido radical-socialista, y alto cargo educativo de la época. El mismo Buisson designó a Robin inspector de enseñanza primaria en Blois, Francia. Tras un año en el cargo, “rellenó un último informe personal, indicando su deseo de obtener la “dirección de una escuela de enseñanza integral.” Fue complacido gracias a su nombramiento para Cempuis” (Dommanget, 1972c, p. 355).

Cempuis es un pequeño lugar en el norte de Francia, de solo poco más de nueve kilómetros cuadrados. Allí había nacido y fallecido Joseph Gabriel Prévost, un “negociante enriquecido” (Ibíd.) que había ordenado construir una especie de pensión en 1861. Tras su muerte, este espacio quedaría en manos de la Administración; en el testamento que posibilitó dicha circunstancia “se estipulaba que se debía transformar el establecimiento en un orfelinato para ambos sexos, con laicos como directores y profesores” (p. 356). Como director de este orfelinato se designó a Paul Robin.

Las innovaciones en Cempuis son considerables. Si bien las bases que organizaban este lugar las veremos más adelante, pues son muy similares a las de la Escuela Moderna, podemos detenernos en infinidad de detalles. La coeducación sexual era un objetivo a lograr, siendo, por ejemplo, la costura y la cocina materias para chicos y chicas. El trabajo con metales, madera, la encuadernación, la limpieza, la agricultura... eran labor de chicas y chicos. El espacio era grande, con más de 200 habitaciones y quince hectáreas de tierra. Parte de los talleres se desarrollarían en lo que había sido una capilla, que Robin había hecho derribar: en Cempuis no existiría enseñanza religiosa, habría ciencia.

La enseñanza estaba dividida en dos, en primer lugar una enseñanza espontánea hasta los doce años, y después una metódica enseñanza racional, un proceso inverso, en gran medida, a lo

que aconteció en la Escuela Moderna, donde tras lograr una formación básica, en el denominado *primer año normal*, se suprimían los cursos como habitualmente se entienden, llevando a cabo el alumnado un trabajo individual, bajo supervisión.

No habría en Cempuis premios ni castigos, ni jerarquías.

Todas las disciplinas se imparten con método científico (llamado natural, experimental o intuitivo) con el fin no de comunicar una determinada cantidad de conocimientos, sino de desarrollar junto con la memoria, el espíritu de observación, las capacidades lógicas, el juicio crítico, la sensibilidad estética, la creatividad. Estas dotes se potencian también con la educación moral, impartida fuera de todo principio religioso (solo los alumnos un poco mayores aprenden algunos elementos de la historia de las religiones pero con el fin de convencerse de que han sido siempre enemigas del progreso). (Tomassi, 1988, p. 177).

Canto, danza, juegos, actividades gráficas... ocuparían el tiempo libre en este lugar. Era muy importante el aprendizaje de la lectura, y para ello se hacían letras con diversos materiales y juegos. El programa educativo de Cempuis era muy diferente del currículo oficial de la época, y tenía más asignaturas, si bien incluía recreos múltiples, actividades lúdicas diversas, y hasta colonias de vacaciones en el mar.

La higiene general y particular eran fundamentales. Sobre esto último, hay que destacar que el alumnado era sometido a controles de salud habitualmente, cuyos resultados serían inscritos en fichas personales, a modo de historiales clínicos personalizados. La alimentación era más bien vegetariana, y la educación física también tenía relevancia. En Cempuis había teatro, biblioteca, salas para trabajar de forma individual o en equipo. Existía hasta piscina, y con ello, natación (Dommanget, 1972c).

Los resultados habrían sido generalmente positivos, tanto en la salud infantil como en el camino seguido después por el alumnado en lo referente a titulaciones. Robin, sin embargo, odiaba exámenes y concursos. En dibujo, música o canto, el alumnado estaba por encima de la media; los trabajos manuales eran expuestos permanentemente, y los peores resultados se obtenían en agricultura (Ibíd.).

Es amplia la lista de diarios pedagógicos, folletos, hojas sueltas, libros y juegos impresos en Cempuis. También hubo escuela de formación del profesorado, en sus últimos cuatro años, con

hasta setenta personas como alumnado, llegadas incluso desde el extranjero. Se tomaban actas de las sesiones, y estas serían también publicadas. También hubo conferencias pedagógicas, hasta quince en 1890 (Ibíd).

El Congreso de los Diputados francés decidió el despido de Paul Robin el 31 de agosto de 1894. Parece ser que podría haber permanecido legalmente en el cargo, pero habría preferido retirarse. Desde el 11 de diciembre de 1880 en que se había designado a Robin para dirigir el orfelinato, hasta su destitución, la lucha fue constante, pues los ataques se sucedían (Ibíd). Sorprende, de hecho, la duración del proyecto, ignorado en gran parte de la bibliografía “educativa.”

Lo realizado en Cempuis habría sido único, aunque Robin

estuvo lejos de realizar plenamente el elevado ideal pedagógico que contemplaba, y por otra parte, y él lo sabía, eso no era posible en la sociedad capitalista. Sin embargo, hizo de Cempuis, a pesar del ambiente y de las contingencias, a la vez un establecimiento escolar y un foco de cultura pedagógica. (P. 356).

El orfelinato de Cempuis, sin ninguna duda, es el más obvio antecedente de la Escuela Moderna. Hay un altísimo número de diferencias contextuales de todo tipo que hacen incomparables ambas experiencias educativas en demasiados aspectos, pero desde luego es Cempuis la referencia clave para entender la Escuela Moderna, sin ignorar todas las circunstancias que hemos visto hasta el momento y que leeremos a continuación, en las páginas siguientes.

No finalizaría este apartado sin referirme a la importancia de las fuentes bibliográficas. Dommanget (1972c), para tratar de Robin, refleja 25 escritos en su bibliografía. El Catedrático Buenaventura Delgado (1979), pese a incluir en su obra sobre la Escuela Moderna una extensa bibliografía, incluyendo hasta a Dommanget (1972), se permite escribir lo siguiente, sin ningún tipo de referencia expresa al origen de la información:

Robin era autoritario e impuso en Cempuis, por paradójico que parezca en un anarquista, una disciplina rígida de cuartel. Al igual que en las escuelas de París, organizó también en Cempuis su *Batallón Escolar* militar, con el pretexto de que, aunque aborrecía la caza y la guerra, era preciso saber defenderse de los ataques de las personas y de los animales. Los

ejercicios de tiro los había adoptado como una simple diversión. (Delgado, 1979, p. 90).

Por si no fuera suficiente lo anterior, sin ningún tipo de base bibliográfica citada ni en el momento, ni posteriormente, hay más:

Soy consciente de que no es posible la total objetividad histórica porque el historiador no puede desprenderse de su subjetividad cuando busca los datos, los selecciona, los elige, los interpreta y los comunica a los demás; es probable que estas inevitables limitaciones y condicionantes hayan influido de manera decisiva en mi trabajo hasta aquí expuesto, pero lo que sí puedo decir es que constante e intencionadamente he dejado hablar a los datos por sí mismos y a los protagonistas de esta monografía. (P. 136).

El contraste entre esta cita y la anterior es suficientemente elocuente. Veremos más posteriormente. No cuento con ninguna fuente estrictamente primaria para hablar de Cempuis, por lo cual no me es posible “dejar hablar a los datos y a los protagonistas.”

En todo caso, a través de este epígrafe, espero haber logrado mostrar algunas de las experiencias previas a la Escuela Moderna más relevantes, siendo precisamente Cempuis probablemente la que más influiría en el centro creado por Ferrer.

1.1.3 Apuntes biográficos de Francisco Ferrer Guardia desde 1859 hasta 1901

El nacimiento de Francisco Juan Ramón Ferrer Guardia se habría producido 14 de enero de 1859, tras mencionarse en los libros parroquiales de Alella, Barcelona, que nació solo dos días antes de su bautizo, que se desarrollaría el 16 de enero de 1859 (Delgado, 1979). Se emplea el condicional debido a que es posible encontrar en la bibliografía consultada distintas fechas de nacimiento de Ferrer, con diferencias temporales considerables: 10 de enero de 1859, 7 de julio de 1854, (Cappelletti, 2012, p. 13), o 1 de enero de 1859 (Íñiguez, 2001, p. 224). No se ignora tampoco que a una persona se le pueda bautizar dos días después de su nacimiento, o mucho tiempo después.

Las contradicciones, incoherencias y manipulaciones encontradas en los libros sobre Ferrer son considerables. Citaremos una inicial, ya que este tema no es el objeto de este trabajo. Una de las fuentes bibliográficas sobre Ferrer es lo escrito por una de sus hijas, Sol Ferrer.

En cuanto a Sol, que apenas trató a su padre, pues era muy pequeña cuando su madre se la llevó consigo tras la separación, (...) escribió dos libros sobre él, que se publicaron inicialmente en París. Su dominio de la metodología histórica no estaba, sin embargo, a la altura de su devoción filial, y sus libros, que se contradicen entre sí en algunos puntos y contienen obvios errores, no pueden ser considerados una fuente fiable. (Avilés, 2006, p.26).

El Catedrático de Historia Contemporánea Juan Avilés Farré (2006), en su libro sobre Ferrer, usa en diversos capítulos la fuente “no fiable” de Sol Ferrer. Por si esto no fuera suficiente como muestra de “coherencia”, podemos encontrar esto: “En la novela de Federico Urales, *Sembrando Flores*, aparecía una presentación muy elogiosa de los revolucionarios rusos, incluida su marcada propensión a “ejecutar tiranos” (p. 118).

La cautela en todo aquello relacionado con lo escrito sobre Ferrer Guardia y la Escuela Moderna que no proviene de fuentes primarias, es un hecho característico de esta tesis. En este sentido, es todo un privilegio contar, físicamente, con *Sembrando Flores*.

Avilés, para sostener la afirmación anterior, se refiere a las páginas que van desde la 73 a la 86 de la citada novela (p. 124). Consultándola, es decir, recurriendo a la fuente primaria, comprobamos que no hay coincidencia exacta de páginas, pues de la 85 a la 86, en el capítulo “Floreal trabaja” (Urales, 1974), no hay relación con lo mencionado por Avilés.

Tampoco se produce tal elogio a la propensión a ejecutar tiranos. Simplemente se menciona lo siguiente: “Acaban de ser ejecutados dos tiranos más, y se prepara la ejecución de otros” (p. 80). No se establece elogio, o valoración alguna. En el capítulo al que pertenecen las páginas citadas por Avilés, “La gente de la joven Rusia”, más bien se habla positivamente de la huelga general revolucionaria, y de que “es necesario que se dé un impulso a la solidaridad internacional” (p. 81).

Este par de ejemplos mencionados se plasman con el objetivo de demostrar la dificultad en la elaboración del epígrafe, y de la precaución que habrá que mantener en todo momento, pues si puede no ser una labor sencilla realizar una biografía, menos aún resultaría escribir sobre la vida de alguien en un período como el que transcurre de 1859 a 1901, donde escasearían las fuentes primarias.

Los orígenes de Ferrer comenzarían en el seno de una familia acomodada, conservadora, católica, monárquica, y propietaria de una finca, de viñedos (Cappelletti, 2012, p. 13). La enseñanza que recibió Ferrer seguiría esa tónica. Sería difícil corroborar si fue autodidacta (Tomassi, 1988),

pero resultaría probablemente más evidente que tuvo

una formación familiar convencional, formó parte del coro parroquial y asistió a una escuela aldeana, donde en una sala de dudosas condiciones higiénicas y bajo el imperio de la palmeta, dedicó la mayor parte de su tiempo a estudiar la historia sagrada y a recitar el catecismo. El dogmatismo, la violencia y la estupidez de esta clase de educación (común a casi todas las escuelas (...) de su época), causaron en él una honda repulsa. (...) Ya en su primera educación pudo establecer Ferrer una comparación entre la pedagogía típicamente tradicional del maestro semicura de Alella y la de otro maestro (...) que tuvo lugar en Teyá. Y, aunque en su niñez no faltó un cura que quiso orientarlo hacia la carrera eclesiástica, lo cierto es que la influencia extra-escolar predominante (...) fue la de su tío (...) y la de su hermano mayor José, notoriamente anticlericales y ateos. (Pp. 13-14).

La obra de Maurice Dommanget (1972b), usando, como Ángel Cappelletti (2012), lo escrito por Sol Ferrer como una de sus fuentes, nos aporta información sobre la brutalidad cotidiana que sufrió Ferrer:

La disciplina es rigurosa; los golpes son la norma, y llueven. (...) Es reprendido, porque se aventura a veces a pedir explicaciones. (...) Un día, surge una pelea (...). El maestro, enterado, golpea al niño, que se atreve a llamarle "bruto" en el vigésimo reglazo, y manifiesta también con otros signos su espíritu de revuelta. Todos estos detalles sobre esa "cárcel de juventud cautiva" pueden parecer fastidiosos. En verdad, tienen una importancia excepcional. (Dommanget, 1972b, pp. 382-383).

Es posible considerar que lo que ocurre en la infancia puede marcar en gran medida a las personas, junto con las influencias del entorno más próximo. Con respecto a estas, cabe decir que la anteriormente citada influencia de su tío quizás no se haya valorado con la importancia que requiere. Para Ferrer, quizás fuera este personaje “seducido por las ideas libertarias (...) el ejemplo

que iba a decidir su concepción de la existencia y de la sociedad, y de la primera parte de su vida militante” (Safón, 1978, p. 135).

Parece que ni la enseñanza católica de Alella, ni el cura de Teyá, municipio también barcelonés, que “trataba de orientar al niño hacia la vocación eclesiástica, prometiendo a la familia una beca en los jesuitas” (Dommanget, 1972b, p. 384), ni sus progenitores, lograron inculcar en Ferrer la religión católica ni el amor a la monarquía.

Esta perspectiva no agradaba al muchacho, influido ya por las ideas de dos descreídos: su hermano mayor José y su tío Antonio. A los trece años, a la salida de la escuela, (...) se encarga a Francisco de los viñedos de la empresa. (Ibíd).

En este momento tenemos que mencionar a alguien que estaba muy cercano al hogar de Ferrer Guardia, como sería el cura del pueblo de Alella, “huésped frecuente, consejero y administrador de la familia Ferrer” (Delgado, 1979, p. 20) ya en 1872. Al poco tiempo, y tras una discusión sobre el pago de los jornales, José y el propio Ferrer habrían denunciado ante el Arzobispado barcelonés el papel abusivo que el párroco desempeñaba en los temas familiares. Lograrían el traslado del cura, pero el padre de los Ferrer no consentiría la conducta de sus hijos, y, por lo acontecido, según Sol Ferrer, Francisco Ferrer sería expulsado de casa por su padre (Ibíd.).

A continuación, una nueva muestra de rigor histórico en un libro sobre Ferrer. Ahora es el Doctor en Pedagogía Buenaventura Delgado (1979) el que se muestra “muy académico” al tratar el tema en cuestión:

Creo que tal denuncia no tiene otro fundamento que el deseo de idealizar a Ferrer desde su infancia. (...) Por otra parte, no es probable que un padre cristiano expulse de casa a un niño de catorce años por una chiquillada. (Pp. 20-21).

A los catorce años llegaría Ferrer a Barcelona, donde comenzaría a trabajar, en el período que transcurre desde 1873 hasta 1885.

Sol Ferrer insiste en la influencia que sobre el adolescente ejerce un tendero del suburbio de San Juan de Provensals, cuya esposa es amiga de la madre de Francisco, y en cuyo

establecimiento trabaja este, como tenedor de libros. Aquel pequeño comerciante, republicano, anticlerical y entusiasta pensador, lo lleva consigo a las reuniones políticas y lo inscribe en un curso nocturno. (Cappelletti, 2012, p. 15).

Como vemos, precozmente entraba Ferrer en contacto con el mundo laboral, con los libros y con la política republicana, y este es un detalle que no debe ser ignorado, por la influencia que tendría tanto en él.

En Barcelona conocería Ferrer a Farga Pellicer, que a su vez era un contacto del “italiano Fanelli, delegado por Bakunin a España para fundar en Madrid y posteriormente en la ciudad condal la primera Sección Española de la Internacional” (Llarch, 1978, p. 88). Por esta época ya se daba cuenta nuestro protagonista de la explotación laboral, y su puesto de trabajo le permitía leer abundantemente. Aprendería francés, y lo intentaría con el inglés.

Tras rehusar ser funcionario (Dommanget, 1972b, p. 385), Ferrer empezaría a trabajar en 1878 en la compañía de ferrocarriles, como revisor de billetes, desde Tarragona a Barcelona y Francia. Este trabajo le haría pasar a menudo por la frontera francesa, donde comenzaría pronto a ejercer como agente de enlace entre Francia y España para el líder republicano Ruiz Zorrilla, y para exiliados republicanos españoles. El nexo entre Ferrer y Ruiz Zorrilla resulta muy importante. Este político había sido ya diputado a los 25 años, en 1858. Su partido optó por cierta aspiración revolucionaria, desde 1865, contra la monarquía de Isabel II, retirándose del parlamento. La revolución de 1868 le benefició enormemente, ya que sería Ministro de Fomento y de Gracia y Justicia, Presidente de las Cortes y, durante el reinado de Amadeo de Saboya, jefe del Gobierno, en dos ocasiones. También llegó a gran maestro de una logia masónica por estas fechas. Al no aceptar la restauración monárquica, fue expulsado del Estado español en 1875 (Avilés, 2006, pp. 36-38).

Ferrer crearía una biblioteca circulante en el tren en el que trabajaba (Dommanget, 1972b, p. 385), y en 1883 ingresaría en la masonería, habiéndose casado por la Iglesia tres años antes. Fruto de este matrimonio serían tres de sus hijas, Paz, Trinidad, y Sol, esta última una de sus principales biógrafas, como estamos leyendo.

En 1885, Ferrer colaboraría activamente en un intento de huelga en su trabajo, lo que le supondría su primera orden de arresto.

Las pocas semanas de estancia clandestina en Sallent (Cataluña) merecen ser destacadas. En primer lugar, el huésped de Ferrer es el padre del reputado pedagogo libertario Puig Elías.

Además, el viejo maestro de la escuela del pueblo -que también se llama Ferrer- ha dotado a la localidad de instituciones sociales: una casa cuna, un hospital, el primer cementerio civil de España. Francisco visita a su homónimo, le interroga, aprecia claramente la irradiación que puede emanar de un educador. No deja de saber, por lo demás, que en esta misma Cataluña, en San Feliú de Guixols, ha nacido una escuela laica que, con el nombre de *La Verdad*, se ha convertido en la más importante de la villa. (Ibíd.).

Sería también en 1885 cuando Ferrer trasladaría su residencia a Francia. A este respecto, hay que aclarar que en 1884 hubo un levantamiento militar en Santa Coloma de Farnés, Gerona, que no solo no tuvo éxito, sino que conllevó varios fusilamientos. Según el propio Ferrer, él estuvo implicado en ello:

Por haberme comprometido en el levantamiento de Santa Coloma de Farnés y aún más por discordias conyugales emigré voluntariamente a París en 1885, en cuya ciudad, gracias a recomendaciones de D. Manuel Zorrilla, viví del comercio de vinos hasta fines de 1889. (Delgado, 1979, p. 20).

La embajada española sometía a vigilancia a diversos españoles exiliados, entre ellos, a Ferrer, que transformaría su establecimiento de vinos en restaurante, al que llamaría Libertad. Prueba de ello la encontramos en las comunicaciones entre el Ministerio de Estado y la embajada española en París:

Es el caso de un telegrama del Ministro de Estado en marzo de 1886, según el cual un cierto Ferrer había vuelto a París y acompañaba frecuentemente a Ruiz Zorrilla, por lo que convenía no perderle de vista ni un momento. (Avilés, 2006, p. 38).

Un detalle hemos de tener en cuenta en este momento:

La etapa transcurrida entre 1886 a 1901 es una de las menos difundidas de la biografía de

Quico Ferrer Guardia. En esos años, la vida en París era un verdadero bullicio: se trataba de la capital cultural del mundo y la punta de lanza del movimiento obrero anarquista. (Marín, 2009, p. 172).

El período biográfico al que ahora atendemos, fundamental en muchos aspectos para entender el nacimiento de la Escuela Moderna, resulta un tanto difícil de afrontar, como afirma la cita anterior. Es posible encontrar un alto número de aspectos relacionados con la vida privada, sentimental, y familiar de Ferrer, cuestiones que no interesarían especialmente en un trabajo como este, y que sobrarían al abordar posiblemente temáticas pretendidamente serias.

Retornando al tema que nos ocupa, en 1890 Ferrer reanudaría su actividad masónica, y cambiaría de ocupación, llegando a la enseñanza, como profesor de español: “No pude por menos de felicitar me, escribió, por ese cambio de profesión, a causa del éxito inmediato que tuve, y porque la nueva vida convenía mejor que cualquier otra a mi temperamento” (Dommange, 1972b, p. 386). Esta nueva labor profesional la desarrollaría primero en forma de clases particulares, y posteriormente en espacios relacionados con asociaciones de libre-pensamiento y masonería. Este hecho es crucial, ya que entre sus alumnas estaría Ernestina Meunier, sin cuya fortuna legada a Ferrer, este posiblemente nunca podría haber fundado la Escuela Moderna.

Con respecto a la masonería,

nada más lejos, sin embargo, que suponer a un Ferrer casado con la Masonería-Institución (o con una de sus ramas, por lo menos). Nuestro hombre da la impresión de ser sobre todo un *adepto en espíritu*. Ni que decir tiene, empero, que los contactos con masones catalanes como Odón de Buen y Martínez Vargas le serán de primera utilidad a la hora de lanzar la gran empresa de la Escuela Moderna. (Solá, 1978a, pp. 19-20).

En París, Ferrer frecuentaba la Biblioteca Nacional, leyendo y conociendo las luchas por la laicidad que acontecían en Francia. Hay que tener en cuenta que allí se logró la enseñanza estatal gratuita y laica en 1882. De esta época habría que reseñar su entrañable amistad con el escritor libertario francés de origen italiano Charles Malato, “quien le introdujo en el anarquismo militante” (Marín, 2009, p. 173).

El diario *El País* anunció en 1890 la llegada de Ferrer a Madrid desde París, como profesor

laico

comisionado por los adeptos de la democracia social en Francia para pedir el apoyo de los republicanos españoles al establecimiento de escuelas laicas, proyecto que tenía el apoyo de la Confederación Española de la Enseñanza Laica, de la que era iniciador y presidente Bartolomé Gabarro, y de la Liga Universal de Librepensadores. (Avilés, 2006, p. 50).

Este podría resultar un primer intento de Ferrer de poner en marcha un proyecto pedagógico amplio y ambicioso.

Ferrer conocería la actividad libertaria y educativa de la revolucionaria feminista Louise Michel, y visitaría barrios obreros para conocer sus condiciones de vida, con su amigo Charles Malato. Más tarde se relacionaría con el pedagogo libertario, del que ya hablamos, Paul Robin. Ferrer se adhiere entonces a su Liga de la Regeneración Humana, cuyo programa se resumía en la doble divisa: Buen nacimiento. Educación integral. “Y cuando Robin, de vuelta de Nueva Zelanda, restablece su liga, una de las reuniones reconstitutivas se celebra en casa de Ferrer” (Dommanget, 1972b, pp. 386-387).

Entre 1895 y 1897 vería la luz un libro de Ferrer para la docencia del español, un tratado de español práctico, que tendría dos ediciones a cargo de la editorial Garnier. Si bien podría considerarse un clásico manual, no lo sería tanto, pues las frases probablemente más clásicas de un libro de enseñanza de un idioma eran sustituidas por otras con contenido, ya fuera ateo, republicano, antimilitarista... Había textos de Mariana Pineda,

cuentos de tono algo irreverente respecto a la religión, y un artículo del librepensador Demófilo solicitando el indulto de Pallás, el autor del atentado contra Martínez Campos. Y también incluía varios textos de Ángeles López de Ayala, republicana, masona, librepensadora y una de las pioneras del movimiento por la emancipación de la mujer en España. (Avilés, 2006, p. 64).

Interesante y definitorio, sobre el posicionamiento político de Ferrer, resultaría el congreso socialista internacional que se celebraría en Londres en 1896, al que nuestro protagonista acudió como delegado del noveno distrito de París del Partido Obrero Francés. En este congreso los grupos

libertarios eran expulsados para siempre de la iniciativa socialista, pero Ferrer no siguió la disciplina de partido, y votó en contra de la exclusión. “No hay indicio alguno de que Ferrer prosiguiera su militancia socialista después de aquel congreso. Su impaciencia revolucionaria estaba mucho más cerca del anarquismo” (pp. 70-71).

En los años siguientes, Ferrer tiene el privilegio de pasar largo tiempo viajando, con dos de sus alumnas de español, Leopoldine Bonnard, y la ya citada Ernestina Meunié. Visitan multitud de países: Inglaterra, Portugal, Suiza... Ferrer establece contactos a nivel internacional. “En Italia visita escuela tras escuela, frecuenta las esferas pedagógicas, enseña en Turín un curso de "lenguas asimiladas" (francés, español, portugués). En Bruselas visita el Instituto geográfico, y da una charla pedagógica que admira a su amigo Elisée Reclus” (Dommange, 1972b, p. 390). “El círculo intelectual de amigos de Ferrer se hizo cada vez más amplio. Distante del republicanismo burgués, se aproximaba más a las propuestas anarquistas heredadas de las tendencias bakuninistas de la escindida Internacional” (Marín, 2009, pp. 173-174).

Mencionar a Bonnard y Meunié en la influencia de la biografía de Ferrer Guardia como antecedente de la Escuela Moderna es crucial. Ambas serían financieras esenciales de la obra.

Lo que no se puede negar es el sentido comercial y la habilidad para los negocios que mostró siempre Ferrer. Sin poner en duda que sus móviles fueran fundamentalmente idealistas, debe reconocerse que supo aprovechar muy bien la coyuntura para acrecentar el capital que disponía. En París se mostró hábil especulador de Bolsa; supo manejar el capital aportado por su segunda mujer, Leopoldina Bonnard, y, sobre todo, administró inmejorablemente la herencia de Ernestina Meunié: hipotecó la propiedad comercial que esta le legara y adquirió acciones en "Fomento de obras y construcciones, S. A.", compañía que tenía la concesión de las obras de reforma urbana de Barcelona. Dichas acciones acrecentaron grandemente su valor por la concesión de contratos adicionales, logrados gracias a la buena voluntad de los concejales radicales. (Cappelletti, 2012, pp. 27-28).

Lo cierto es que este párrafo, cuya información es casi imposible encontrar en la bibliografía sobre Ferrer, resulta interesante, pues en gran parte supondría la base económica de la Escuela Moderna, si bien también aproximaría quizás a Ferrer a una ideología más cercana al capitalismo

que a lo más puramente libertario. Se podría establecer en este momento un apasionante debate acerca de si el fin justifica los medios, e incluso de si Ferrer obtuvo favores políticos por sus contactos obtenidos a través de la masonería.

Probablemente, una buena forma de acabar una biografía, de temporalidad acotada, como el caso que nos ocupa, es con un extracto de las propias palabras de su protagonista, un Ferrer Guardia que se autodefinía como revolucionario ya antes de comenzar a poner en marcha la Escuela Moderna:

Mi relación con don Manuel Ruiz Zorrilla, que podía considerarse como centro de acción revolucionaria, me puso en contacto con muchos revolucionarios españoles y con muchos y notables republicanos franceses, y su frecuentación me causó gran desengaño: en muchos vi egoísmos hipócritamente disimulados; en otros, que reconocí como más sinceros, solo hallé ideales insuficientes (...).

La experiencia adquirida durante mis quince años de residencia en París (...) me convencieron de que el problema de la educación popular no se hallaba resuelto, y no estándolo en Francia, no podía esperar que lo resolviera el republicanismo español, toda vez que siempre había demostrado deplorable desconocimiento de la capital importancia que para un pueblo tiene el sistema de educación.

(...) Me sentía bajo el peso de una responsabilidad libremente aceptada y quise cumplirla a satisfacción de mi conciencia.

Enemigo de la desigualdad social, no me limité a lamentarla en sus efectos, sino que quise combatirla en sus causas, seguro de que de ese modo se ha de llegar positivamente a la justicia, es decir, a aquella ansiada igualdad que inspira todo afán revolucionario.

(...) Llegó el momento de pensar en la inauguración de la Escuela Moderna. (Ferrer, 2010, pp. 81-95).

Esto, finalmente, sucedería el 8 de septiembre de 1901. Previo a ello, consideré pertinente analizar toda esta serie de sucesos aquí narrados, pues ignorarlos supondría, probablemente, una

carencia innecesaria.

1.1.4 Análisis de las referencias teóricas personales incluidas en *La Escuela Moderna*

En el presente apartado analizaremos todas aquellas personalidades que se encuentran mencionadas de una u otra forma en la obra póstuma de Ferrer, por riguroso orden de aparición. Ello se lleva a cabo con el objetivo de establecer las referencias teóricas que nos ofrece una fuente primaria.

Tras ser condenado a pena de muerte, el 13 de octubre de 1909, Francisco Ferrer Guardia fue ejecutado a tiros de fusil en los fosos del castillo de Montjuïc, Barcelona. La providencia dictada por el Tribunal Supremo de Guerra y Marina, el 29 de diciembre de 1911, no impidió por más tiempo que se ejecutara la herencia del asesinado, por lo que la casa editorial Publicaciones de la Escuela Moderna pasaría a manos de Lorenzo Portet. El testamento de Ferrer se encuentra disponible en el Archivo General de Protocolos de Barcelona.¹ Una nueva época de esta editorial comenzaría en 1912 con la publicación de *La Escuela Moderna. Póstuma explicación y alcance de la Enseñanza Racionalista*.

Para Portet serán las primeras palabras de este apartado, pues las tres primeras páginas de la obra de Ferrer están escritas por él. La cuestión de la herencia tiene cierta relevancia a este respecto.

El tema fue seguido con interés por la policía francesa, que temía el uso revolucionario que se le pudiera dar a la fortuna de Ferrer, especialmente por parte de Lorenzo Portet, a quien consideraba uno de los dirigentes del anarquismo internacional y creía implicado en el asesinato de Cánovas. (...) La casa editorial de la Escuela Moderna, por la que tanto interés había mostrado Ferrer en su testamento, siguió adelante por obra de Lorenzo Portet, pero cesó su actividad después de que este muriera en 1918. Al parecer porque su viuda, Octavie Oerbrecht, residente en Liverpool, no tuvo interés en que continuara (Avilés, 2006, pp. 272-273).

Lo cierto es que Portet no moriría en 1918, sino el diez de mayo 1917, de tuberculosis, en París...² y que la editorial no cesaría su actividad después de su fallecimiento, como ahora veremos.

¹ Recuperado de <https://colectivoeducadores.files.wordpress.com/2010/02/testamento-ferrer-i-guardia.pdf>.

² Recuperado de <http://libcom.org/history/portet-lorenzo-1870-1917>

En 1918

se publicaron tres nuevas obras: *Filosofemas* de Pompeyo Gener, de la colección «Los grandes pensadores», *Dios, el Hombre y el Mono* de Víctor Charbonnel y *Lo que debe saber toda joven* de Mary Wood Allen. En 1919 solo aparecería un título nuevo: *El Cristianismo y la Monarquía* de Pi y Margall, de nuevo en la colección «Los grandes pensadores», y en 1920 solo se llevarían a cabo reediciones de obras anteriormente publicadas.

En fecha no bien determinada, pero a comienzos de la década de los veinte, la editorial, propiedad de la viuda de Portet, fue vendida a la Casa Editorial Maucci. Con ello se iniciaba una nueva etapa en la que, entre 1925 y 1936, se reeditarían 86 (el 67,7 %) de los 127 volúmenes editados por Publicaciones de la Escuela Moderna desde 1901 a 1920. Solo que en un contexto empresarial y con una finalidad diferentes. (Velázquez y Viñao, 2010, p. 97).

La “consideración” de Portet por parte de la policía francesa mencionada por Avilés (2006, p. 272), institución cuya relevancia académica parece limitada, contrasta notablemente con la importancia que le otorgan otras personas. En las 677 páginas de *La ideología política del anarquismo español (1868-1910)*, del Catedrático José Álvarez Junco (1991) no figura en ningún momento su nombre; en las 435 de *La Semana Trágica*, de la Catedrática Dolors Marín (2009), sucede lo mismo. Sorprendentemente, el propio autor que cita lo que opinaba la policía francesa de Portet, lo califica previamente de “ajeno al anarquismo” (Avilés, 2006, p. 129). Sin embargo, Ferrer Guardia lo consideraba el continuador de su obra, de ahí que le dejara la considerable herencia de la editorial, 1032 acciones empresariales y su casa de París.

Portet debía continuar la labor de Ferrer, por lo menos, en lo editorial, como así lo atestigua el testamento arriba referido:

Encargo al referido Señor Portet que a los bienes que comprende el legado que acabo de ordenar a su favor, les dé, con preferencia, la inversión, conforme a mis ideas, que ya conoce, de fomentar las publicaciones de la Escuela Moderna, debiendo añadir, en cuanto a dichas publicaciones, que mi deseo es que se hagan, en cuanto le sea posible, las siguientes:

La obra de P. Kropotkine [*sic*], cuyo proyecto está ya ultimado; los tres primeros libros de la Enciclopedia Popular, cuyos títulos son "La Evolución de los Mundos", "La Historia de la Tierra" y "El Origen de la Vida", el libro del Doctor Toulouse, titulado "Como se forma una inteligencia"; y luego los cinco tomos de los seis ingleses que traje en junio de Londres y leí y anoté en el "Más Germinal" donde los dejé atados en un paquete sobre el tocador de Soledad. El tomo sexto, cuyo autor es Reid, dispongo que no se publique porque no terminé de leerlo, recordando que tenía que ponerle muchas notas por tener demasiado carácter inglés. Los otros cinco referidos tomos, todos sobre las escuelas, son admirables. Aconsejo al legatario Portet, vaya cuando pueda a Alemania y a Italia y se procure buenos libros de texto, cual tenía intención de hacerlo yo, visto el buen resultado que me dio el viaje a Inglaterra. Finalmente le recomiendo, para cuando le sea posible, la publicación de una revista o diario semanal tratando en él de educación racionalista y sindicalismo, y en cuya publicación se anunciarán exclusivamente las obras de la Escuela Moderna.³

Lorenzo Portet había nacido en 1870 en Vic, cerca de Barcelona. Aunque estudiaría derecho tres años, se trasladó a Latinoamérica, donde se dedicaría a la primera enseñanza, cinco años, en Buenos Aires, escribiendo diversos artículos en la prensa. Pese a que regresó a su tierra en 1895, tras la brutal represión que se produjo tras el atentado del 7 de junio de 1896 en una procesión en Barcelona, Portet marchó a París. Allí sería donde conocería a Ferrer Guardia, de quien se convertiría en colaborador directo. Tras una protesta contra la represión citada, Portet fue expulsado de Francia... llegando a Liverpool, donde se convertiría en profesor de español. Organizaría en Inglaterra una escuela racionalista dominical, afiliada a la Liga Internacional por la Educación Racional, de la cual era miembro destacado. En la época del juicio y ejecución de Ferrer, la escuela, en colaboración con la Liga, editaron el panfleto "Martyrdom of Francisco Ferrer." Tras el asesinato de Ferrer, Portet participó en una manifestación de protesta en París, siendo detenido y expulsado de Francia nuevamente. Siguió la militancia libertaria, llegando a visitar escuelas racionalistas catalanas en 1915. Su muerte en 1917 no le permitió seguir con su cometido.⁴

Gracias al prólogo de Luis Miguel Lázaro, Jordi Monés y Pere Solá de la edición de 2010 de

³ Recuperado de <https://colectivoeducadores.files.wordpress.com/2010/02/testamento-ferrer-i-guardia.pdf>.

⁴ Recuperado de <http://libcom.org/history/portet-lorenzo-1870-1917>

la Escuela Moderna, leemos de nuevo que la familia de Portet (o su viuda, según la cita que veíamos unos párrafos atrás), tras su fallecimiento, vendería la Editorial de la Escuela Moderna a un editor llamado Maucci, que editaría en sucesivas ocasiones *La Escuela Moderna*.

El siguiente en aparecer en la Escuela Moderna es Anselmo Lorenzo. “En la empresa editorial de la Escuela Moderna colaboraron con Ferrer, además de la maestra Jacquinet, el conocido militante Anselmo Lorenzo, Portet, Morral, Colominas Maseras, Cristóbal Litrán y otros” (Cappelletti, 2012, p. 99).

Las siete páginas del prefacio de la Escuela Moderna, continuadoras de las tres de Portet, están escritas por Anselmo Lorenzo. Sin embargo, el Doctor Buenaventura Delgado, va mucho más allá:

¿Por qué no se publicó la obra en vida de Ferrer? La ayuda que este pidió a A. Lorenzo para la confección de su obra -nadie conocía como él la Escuela Moderna desde su fundación y las publicaciones que esta había lanzado-, la heterogeneidad de autores y materias tratadas en este libro y la diferencia de fechas en que estos trabajos fueron escritos y publicados, además de lo poco que Ferrer aportó después del verano de 1908, ¿no permiten sospechar que *La Escuela Moderna* se debe más a la mano de Lorenzo que a la de Ferrer? La no publicación en vida de Ferrer y la falta de coherencia y de hilo conductor en las materias tratadas justifican, al parecer, esta sospecha. (Delgado, 1979, pp. 16-17).

Sospechar es gratis... pero aplicar los criterios de coherencia e hilo conductor a la obra de Delgado sobre la Escuela Moderna de Ferrer nos harían obtener resultados bastante “libres de toda sospecha.” Intentemos ceñirnos al rigor, y no a las sospechas.

Ajustándonos mejor a las palabras del propio Anselmo Lorenzo, atendamos a lo escrito por él mismo:

Asociado a la obra de Ferrer desde algunos meses antes de la creación de la Escuela Moderna, a título de traductor para su biblioteca, (...) expresé mi concepto sobre la enseñanza científica y racional (...): destruir atavismos, enseñar verdades, formar caracteres, impedir la formación de masas sectarias e inconscientes y hacer de cada hombre y de cada mujer un ser pensante y activo, de positivo e idéntico valor, sobre el cual no pueda

sostenerse falso prestigio ni autoridad indebida (...). En junio de 1908, hallándose Ferrer reposando en Amélie-les-Bains, me invitó a que le acompañara, a lo que accedí gustoso, y en la tranquilidad de aquel bellissimo repliegue de los Pirineos, (...) escribió la presente explicación que, por ser suya y por haberse ratificado y confirmado en hora trágica y solemne en Montjuïc ante el pelotón de ejecución, rectifica errores, ratifica verdades y puede servir de guía a los continuadores de una iniciativa salvadora, emancipadora y libertadora de la humanidad. (Ferrer, 2010, pp. 73-78).

Si en una carrera de pedagogía es muy probable que no forme parte de ningún temario la Escuela Moderna, obviamente el nombre de Anselmo Lorenzo puede no existir para un titulado en esta materia. Nacido en 1841, Lorenzo no fue un acomodado ilustrado, sino que desde joven empezaría a trabajar como tipógrafo, formándose a sí mismo con abundantes lecturas. Importante destacar que en Madrid era asiduo de un espacio, Fomento de las Artes, donde se reunían libertarios locales.

Teniendo Lorenzo 27 años, aparecería en su vida el italiano anteriormente citado Giuseppe Fanelli Rivera, precisamente en el local mencionado. Miembro de la Asociación Internacional de Trabajadores, acudió a crearla en el Estado español. Y a este asunto se entregaría Lorenzo, formando parte destacada de la recién creada Federación de la Región Española. En 1881, fundaría la Federación de Trabajadores de la Región Española (F.T.R.E.). Como era previsible, su militancia le conllevaría detenciones y represión, hechos que le acompañarían gran parte de su vida. El 12 de junio de 1897 sería desterrado a Francia (Avilés, 2006). Allí conocería a Ferrer.

Lorenzo colaboraría con la editorial de la Escuela Moderna, con una fundamental labor de traducción de textos de autores anarquistas como Reclus (tradujo *El hombre y la Tierra*), Pouget, Kropotkin... También escribiría en el *Boletín de la Escuela Moderna*, como demuestra, por ejemplo, el artículo “Rebeldía burocrática”, publicado el uno de marzo de 1909 (Mayol, 1978).

Anselmo Lorenzo fue una influencia muy importante en la Escuela Moderna. El número de sus escritos es considerable, y reflejan su pensamiento libertario: *Acracia o República, Contra la ignorancia, Criterio libertario, El banquete de la vida, El derecho a la salud, El proletariado militante, El trabajador libre, El pueblo, Generalidades sociales, Hacia la emancipación, Igualdad, libertad y fraternidad, Fuera política, Solidaridad, Vía libre...*⁵

⁵ Recuperado de <http://www.anselmolorenzo.es/publicaciones/publicaciones.html>

La primera conferencia dominical que daría Lorenzo en la Escuela Moderna sería el 1 de diciembre de 1901, con el título “El hombre y la sociedad.” En ella expondría las fases por las que había pasado el ser humano y la humanidad desde los tiempos prehistóricos hasta la actualidad, como puede verse en el *Boletín de la Escuela Moderna*, año I, número tres. El 26 de diciembre de 1901, con reseña reflejada en el *Boletín*, año I, número cuatro, daría la conferencia “Consideraciones generales sobre la imprenta”, calificándola como archivo del saber y memoria de la humanidad.

En el primer capítulo de *La Escuela Moderna* aparece no solo el ya mencionado Manuel Ruiz Zorrilla, sino también un número mayor de republicanos, en la siguiente cita: “A no haber sido por Asensio Vega, Cebrián, Mangado, Villacampa y pocos más, D. Manuel hubiera sido juguete durante muchos años de ambiciosos y especuladores disfrazados de patriotas” (Ferrer, 2010, p. 83). La igualmente ya nombrada señorita Meunié ocupa la totalidad del segundo capítulo de la obra. Serafín Asensio Vega fue un militar liberal y Juan José Cebrián Piqueras sería un teniente de la misma tendencia, como también así serían el capitán Higinio Mangado y el brigadier Manuel Villacampa (Avilés, 2006, p. 58).

Se inauguró la Escuela Moderna, con

el Sr. Salas Antón en el discurso-programa que en tono familiar pronunció ante el pequeño núcleo de periodistas y personas que asistieron a la pequeña fiesta de la exhibición del local donde habrá de desarrollarse el trascendental pensamiento de educar a la niñez en *toda* la verdad y *solo* en la verdad, o lo que como tal esté demostrado. (Ferrer 2010, p. 93).

Salas Antón, en dicho discurso, dejó claras las pretensiones de la nueva escuela:

desterrar rancias doctrinas con el estudio de las ciencias experimentales, dejando de lado toda clase de prejuicios de dogmas y de secta, "ya que su único objeto ha de consistir en acostumar a sus alumnos a la investigación de la verdad". Manifestó las deficiencias de las escuelas públicas, "condoliéndose de la instrucción sectaria que se da a los niños en las escuelas laicas"; hizo una apología del sistema educativo inglés "el cual se dirige a crear hombres y de inflexible voluntad, que todo lo esperan de la iniciativa individual y no del

Estado", animando al profesorado de la escuela a inspirarse en este sistema, y terminó su discurso haciendo una "calurosa defensa de la enseñanza mixta." (Delgado, 1979, p. 111).

En todo caso, una reseña de este discurso se encuentra en el primer *Boletín de la Escuela Moderna* (1901).

Juan Salas Antón sería el responsable de la primera conferencia dominical de la Escuela Moderna, reseñada en el *Boletín*, año I, número dos (1901), abordando el tema de la figura intelectual y moral de Voltaire. Trató la influencia de este para dar principio a un nuevo mundo de ciencia positiva, de responsabilidad individual, de cumplimiento consciente de deberes y de reciprocidad en el goce de los derechos.

Como Anselmo Lorenzo, y otros miembros de la Escuela Moderna, Juan Salas Antón pertenecía a la masonería, donde se puso el apelativo ni más ni menos que de Rousseau. Había nacido en Sabadell, Barcelona, en 1854, en el seno de una familia con importantes propiedades, y era un licenciado en derecho perteneciente al republicanismo.

En 1888 participaría en Barcelona en el primer Congreso de Amigos de la Enseñanza Laica. Al año siguiente, formó parte de un acto a favor de la paz y la fraternidad, en abril de 1889, acto quizás un tanto provocador en una época de crisis del colonialismo español. "Las conclusiones no fueron menos provocadoras: se pidió la abolición de los ejércitos permanentes, el establecimiento de tratados de amistad entre países y la creación de una confederación de pueblos libres" (Marín, 2009, p. 131).

Salas Antón formaba parte de la primera junta consultiva de la Escuela Moderna, lo cual no le impidió, entre 1901 y 1906, ser concejal del Ayuntamiento de Barcelona como miembro de una coalición republicana. Coincidió también con su época en la Escuela Moderna que contribuyera a la fundación y presidiera la Cámara Regional de Cooperativas de Cataluña. Escribiría cuatro libros: *La cooperación: el cooperador cooperativista* (1906); *Actividades del estado aplicadas al desarrollo del comercio y de la industria* (1923); *Legislación del Trabajo* (1923); y *El estado y las cooperativas de funcionarios* (1923).⁶

Con "la dirección esmerada de profesores empapados del espíritu de nuestro tiempo, como entre otros el conocido ex periodista Sr. Columbié, puede esperarse que haya nacido, por lo menos en germen, la escuela del porvenir" (Ferrer, 2010, p. 94). Roger Columbié escribiría las páginas del libro de *La Escuela Moderna* dedicadas a los juegos, en las cuales cita a Spencer, Johonnot, Froebel

⁶ Recuperado de http://www.fpabloiglesias.es/archivo-y-biblioteca/diccionario-biografico/biografias/5680_salas-anton-juan

y Taylor; por otra parte, era dirigente del Centro Republicano Histórico de Barcelona.⁷

Los escritos de Columbié abundan en el *Boletín de la Escuela Moderna*. Por ejemplo, en dicha publicación, en su año I, número cuatro, encontramos el artículo “La educación rectifica la herencia”, el cual firmaría como R. C. En él se dice que “*la letra con sangre entra* es el imperativo categórico de la pedagogía” (1902a, p. 1). Por ello hay que apostar por una pedagogía escolar que, con profesorado adecuado, nos ayudara a superar todo aquello que hemos heredado de la pedagogía católica.

El 12 de enero de 1902, Columbié impartiría una charla dominical sobre los orígenes del Tribunal de la Fe, de la Inquisición, reseñándose, en el *Boletín* recién citado (1902a), que se trata de una mancha roja que no lavaría jamás la secta triunfante cuya sede reside en Roma. Se afirmaría en esa charla que por culpa de Isabel, Fernando y Torquemada, se trazó aquel plan abominable que costó tanta sangre y tantas lágrimas.

Sobre los inconvenientes del uso del tabaco en los niños hablaría durante el domingo 22 de diciembre de 1901, como se refleja en el *Boletín* mencionado (1902a), tratando las enfermedades que provoca, y la adicción que genera.

Otra conferencia dominical que impartiría sería en marzo de 1902, reseñada en el *Boletín* número cinco del año I, que constó de una lectura de un texto de Alfredo Calderón titulado “Santa y Pecadora”, y de un capítulo de la obra *El dolor universal*, de Sébastien Faure, sobre el estado de todas las clases sociales.

Las aportaciones teóricas de Columbié fueron diversas, y no parece necesario citarlas aquí en su totalidad. Por último, mencionaremos otro texto suyo que configuró la portada del *Boletín* en su número ocho, año I (1902b), cuyo título es lo suficientemente explícito: “La libertad en la educación.” Lo que en él se dice es previsible: “Hacer al hombre libre por procedimientos de libertad, tal es el anhelo de todos los verdaderos pedagogos actuales” (1902b, p. 3).

Secrétan y Ribot son mencionados también en la Escuela Moderna cuando se habla de la necesidad de la enseñanza mixta. Charles Secrétan fue un Catedrático de Filosofía nacido en Suiza en 1815. Escribiría diversas obras, entre ellas *La filosofía de la libertad* o *La razón y el cristianismo*.⁸

Dice Ribot que una idea no es más que una idea, un simple hecho de conocimiento, no produce nada, no puede nada, no obra si no es sentido, si no le acompaña un estado afectivo, si no despierta tendencia, es decir elementos motores. (Ferrer, 2010, p. 106).

⁷ Recuperado de <https://www.ferrerguardia.org/es/un-mundo-de-relaciones>

⁸ Recuperado de <http://www.filosofia.org/aut/svc/1922p041.htm>

Dicho Ribot sería el francés Théodule-Armand Ribot, Catedrático de Psicología. Este autor tiene distintas obras, pero en lo que aquí nos interesa destacaríamos su traducción al francés de la obra *Principios de Psicología*,⁹ escrita en 1855 por el inglés Herbert Spencer, de quien hablaremos un poco más adelante.

El doctor Martínez Vargas, con el escrito “Protección higiénica de las escuelas. Su implantación por los particulares”, también figura en *La Escuela Moderna*.

Era catedrático de medicina infantil en la Universidad de Barcelona y contribuyó a desarrollar el énfasis en la higiene que desde el principio había querido dar Ferrer a su escuela. A tal fin participaba en las conferencias dominicales de la escuela, examinaba a los niños y publicó en la editorial de Ferrer un librito acerca del botiquín escolar. (Avilés, 2006, pp. 105-106).

El catedrático en cuestión estaría identificado plenamente con la obra educativa de la Escuela Moderna:

El Dr. Martínez Vargas afirmó, contra quienes crean lo contrario, que la enseñanza puramente científica y racional de la Escuela Moderna es base positiva de la buena educación, inmejorable para la relación de los niños con sus familias y con la sociedad, y única para la formación moral e intelectual del hombre futuro. Se congratuló de que la higiene escolar, practicada ya en la Escuela Moderna (...), y expuesta teóricamente en las conferencias públicas, haya tenido sanción solemne en el congreso higiénico recientemente celebrado en Bruselas. (Ferrer, 2010, p. 171).

En el *Boletín de la Escuela Moderna*, año II, número uno, aparece la reseña de la conferencia del Dr. Martínez Vargas que dio el 4 de octubre de 1902, titulada “La higiene”, realizando una definición de ella, y narrando sus ventajas e inconvenientes. Como infancia, y futura edad adulta, las personas debían realizar aquello higiénicamente recomendable. Dos semanas

⁹ Recuperado de <http://es.wahooart.com/@TheoduleRibot>

después de la fecha mencionada, realizaría otra conferencia sobre la atmósfera y sus relaciones con las personas: composición, altura, densidad... A estas charlas seguirían muchas más (Delgado, 1979, pp. 118-119):

- Medios de defensa contra la gripe.
- Medios de defensa contra la difteria.
- La Escarlatina.
- El sentido de la visión y su higiene.
- Medios para la conservación del oído.
- El sentido del tacto y su higiene.
- El sentido del tacto.
- El sentido del gusto y su higiene.
- Consejos a los veraneantes respecto al paludismo y a los mosquitos.

Herbert Spencer es mencionado en *La Escuela Moderna* cuando se habla del juego, pero reviste tal importancia como base teórica que en el *Boletín*, año II, número nueve, de 30 de junio de 1903, se le dedican las páginas iniciales del mismo, casi cinco, sin ir más lejos. En ellas se dice que escribiría sus escritos pedagógicos de 1854 a 1859, para compilarlos finalmente en una obra titulada *Educación intelectual, moral y física*; a este libro el *Boletín* (1903) le atribuye la condición de vademécum del docente.

Preocuparía en primer término al autor, según este número del *Boletín* (1903), saber cuáles son realmente los conocimientos más útiles al ser humano, pues considera, los que se dan en la infancia, útiles más bien para adornar, en lugar de verdaderamente para educar, al haberse impuesto las necesidades sociales a las individuales, siendo la principal necesidad social la de dominar al individuo. Define como fundamentalmente esenciales, en lo educativo, aquellos conocimientos que sirven para nuestra conservación. Por ello, la fisiología, la ciencia que estudia las funciones de los seres vivos, es un saber fundamental, el más importante de los estudios.

Para Spencer (*Boletín de la Escuela Moderna*, 1903), a la fisiología deben seguir la biología, la física, la química, y por supuesto la ciencia social. Al arte de educar lo considera totalmente descuidado, con padres que carecen de ideas sobre los principios físicos, morales e intelectuales con los que guiar la tarea educativa. Los padres, de hecho, desconocen hasta cómo se desarrolla el cerebro.

La educación espontánea es fundamental para el desarrollo de la infancia, siendo los libros

algo suplementario. El progreso intelectual estará basado en el desarrollo mental, yendo de lo concreto a lo abstracto, no enseñando demasiado pronto la gramática, la geografía política o la historia. La enseñanza debe seguir un orden natural, siendo muy importante el estudio de casos particulares para una verdadera comprensión en las niñas y niños. En definitiva, y siguiendo lo escrito en el *Boletín* (1903) citado, los principios pedagógicos de Spencer serían:

1. Ir de lo simple a lo compuesto.
2. Ir de lo concreto a lo abstracto.
3. La educación debe concordar con la educación de la humanidad considerada históricamente.
4. Se debe proceder de lo empírico a lo racional.
5. Se favorecerá el desarrollo espontáneo.
6. Un buen plan de educación debe producir una excitación agradable.
7. Los instintos intelectuales del menor merecen más confianza que nuestros razonamientos.

Para Spencer, si hay castigo, debe proceder de la naturaleza, de las cosas y de las circunstancias, no de las arbitrariedades de las personas adultas. No había que ignorar la atención al vestido, la alimentación, los ejercicios y los juegos. Sería necesario respetar el apetito, así como usar unas ropas acordes con la temperatura exterior.

Herbert Spencer (1820-1903), tan relevante para la obra de la Escuela Moderna, no parece que reciba gran atención por parte de la bibliografía educativa. Pese a haber escrito diversos libros, sobre educación (la ya mencionada obra), psicología o sociología, entre otros, en la ya referida obra de James Bowen (1985), *Historia de la educación occidental*, Spencer apenas merece unas líneas, ni una página completa:

Aceptaba la teoría de la evolución publicada en 1859 por Charles Darwin en su *Origen de las especies*, y en su propio positivismo evolutivo defendía el desarrollo de la ciencia y de la educación como parte del progreso humano universal. Spencer explicitó su posición en una serie de polémicos ensayos publicados en 1861 bajo el título de *Educación*, el más famoso de los cuales era "¿Qué conocimiento es de más valor?", donde atacaba la educación clásica dominante como "la insignia que señala cierta posición social", útil solo a célibes parásitos, puesto que no atendía a las necesidades humanas cardinales de autoconservación, y crianza y

disciplina de los descendientes (Bowen, 1985c, p. 391).

Sería fantástico que James Bowen (Ibíd.) nos ilustrara sobre dicha “polémica”, para conocer el origen de la controversia. Poco después de hablar de Spencer, encontramos en *La Escuela Moderna* lo siguiente: “Debe dejarse al niño que en donde quiera que esté manifieste sinceramente sus deseos. Este es el factor principal del juego, que, como advierte Johonnot, es el deseo complacido por la libre actividad” (Ferrer, 2010, p. 119). James Johonnot es alguien bastante desconocido en el Estado español, de hecho, puede ser bastante complejo encontrar una obra suya traducida al castellano.

Johonnot (1823-1888) fue alguien muy relacionado con la dirección de instituciones educativas. Escribió más de una decena de obras¹⁰, entre las cuales se podría destacar *Principios y práctica de la enseñanza*, traducido y editado por ejemplo en Buenos Aires en 1887. Esta obra consta de 15 capítulos y más de 350 páginas, y constituye todo un tratado de educación.

Este autor trata muy diversos asuntos: objetos generales de la educación, las facultades mentales, el sistema de instrucción objetiva, el método subjetivo de instrucción, la enseñanza objetiva, el valor relativo de los diferentes ramos de instrucción, Pestalozzi, Froebel y el Kindergarten, Agassiz y la ciencia en sus relaciones con la educación, la comparación de sistemas, el desarrollo físico, la cultura estética, la cultural moral, la organización general de los estudios con sus cursos y asignaturas respectivas, las escuelas rurales y su organización...

Cuanto más sabemos más trabajo ahorramos y trabajamos con menos esfuerzo. (...) El objeto de la educación es, pues, el de promover el crecimiento normal de un ser humano, desarrollando simétrica y sistemáticamente todas sus facultades para darle la mayor capacidad posible en el pensamiento y la acción. (...) La educación naturalmente se divide en física, intelectual y moral. (Johonnot, 1889, pp. 11-13).

A la mención a Johonnot sigue la mención a Froebel. Según Roger Columbié, había que desarrollar su sentido de la educación: “todo juego bien dirigido se convierte en trabajo, como todo trabajo en juego” (Ferrer, 2010, p. 121).

Friedrich Froebel nacería en 1782 en Alemania, en el seno de una familia seguidora de la

¹⁰ Recuperado de <http://onlinebooks.library.upenn.edu/webbin/book/lookupname?key=Johonnot%2C%20James%2C%201823-1888>

Iglesia luterana. Sería aprendiz forestal, y estudiante de matemáticas y botánica. En 1805, al conocer la metodología de Pestalozzi, fue a visitarlo, llegando a residir incluso él mismo en el Instituto de Pestalozzi en Yverdon, Suiza.

Durante la estancia en Yverdon, Froebel encontraría incoherencias:

El problema del método de Pestalozzi, concluía, es que no tiene "conexión orgánica entre las materias de instrucción". Siguiendo el pensamiento de Schiller, manifestaba que "se pretende que el hombre reconozca a la naturaleza en su multiplicidad de forma, y también que comprenda sus modos de ser y llegue a darse cuenta de su unidad. Así, en su propio desarrollo, el hombre sigue el curso de la naturaleza e imita sus modalidades de creación en sus juegos". De acuerdo con esto, Froebel presentó la doctrina del juego como el medio principal a través del cual el niño construye una interpretación de la realidad. (Bowen, 1985e, p. 427).

Obras que nos podrían interesar de Froebel serían *La educación del hombre*, de 1826, y *La pedagogía del Kindergarten*, de 1840. Dicho *Kindergarten*, jardín de infancia, es fundamental en la teoría de Froebel. Entre objetos didácticos, canciones y actividades complementarias la infancia recibiría la formación adecuada:

A partir de unos inicios con las relaciones espaciales y la experiencia sensorial, el niño iba a ser llevado a un conocimiento de la coherencia del mundo y a abarcar la integración de los mundos material y espiritual mediante las matemáticas y el lenguaje como instrumentos destinados a ayudar a una conciencia intuitiva de la esencia de la naturaleza. Detrás de todo ello había un objetivo último religioso: ver a Dios, ejemplificado en Cristo, como autor de toda unidad y como fin último hacia el que se encamina el hombre. En 1850 la idea del jardín de infancia iba ganando fuerza, y Froebel se atrajo el patrocinio de la baronesa Bertha von Marenholtz-Bülow. (P. 433).

Froebel, en todo caso, también representaría una educación reformadora, científica, naturalista y progresista, criticando a las escuelas alemanas de su época como “máquinas del Estado” (p. 428), aspirando a que las personas no fueran algo así como piezas que formaban parte de una cadena de montaje.

Una línea más adelante de la mención a Froebel, se menciona a *Taylor*, y lo cierto es que no es sencillo saber a quien se refiere Roger Columbié, en el apartado “Los juegos” de *La Escuela Moderna*, que firma, con un apellido inglés tan común. Por la época, podría tratarse de Harriet Taylor Mill (1807-1858), filósofa y defensora de los derechos de las mujeres inglesas, o bien de Samuel Taylor Coleridge (1772-1834), un poeta y ensayista inglés relacionado con el nacimiento del Romanticismo en Inglaterra.

De Ferdinand Jacobus Domela Nieuwenhuis, a quien Ferrer, en su libro, considera como un amigo, se extrae el siguiente texto:

Nunca se hará bastante en pro de los niños. Quien no se interesa por los niños no es digno de que nadie se interese por él, porque los niños son el porvenir. Pero los cuidados para los niños deben ser guiados por el buen sentido; no basta tener buena voluntad; se necesita también saber y experiencia. (...) Pero en la educación de los niños, la cosa más difícil del mundo, casi todo el mundo piensa que se tiene competencia para ello por el hecho de ser padre de familia. El caso es verdaderamente extraño: un hombre y una mujer se conciertan para vivir juntos, procrean un hijo y hételes [*sic*] convertidos de repente en educadores, sin haberse tomado la molestia de instruirse en lo más elemental del arte de la educación. No somos de los que dicen con Rousseau que es bueno todo lo que viene del creador de las cosas: que todo degenera en las manos del hombre. Ante todo, no podemos decir que todo es bueno, y después declaramos que no conocemos un creador de las cosas. (Ferrer, 2010, p. 125).

Rousseau es el próximo personaje del que hablaremos; Nieuwenhuis es ahora, por unos párrafos, protagonista. El primer encuentro, y no solo eso, sino también la primera coincidencia en ideales, entre Domela y Ferrer, podríamos encontrarlo en el congreso de la Internacional Socialista de 1896, en el que páginas atrás ya vimos que participó Ferrer. Allí también asistiría Domela, que al

igual que Ferrer, votó en contra de la expulsión de los anarquistas de dicha Internacional.

“Domela Nieuwenhuis se convirtió en uno de los grandes colaboradores de Ferrer, tanto por la labor que haría para el periódico *La Huelga General*, como en su proyecto escolar. El pensador anarquista belga fue un activo antimilitarista” (Marín, 2009, p. 52). Como Amsterdam, donde nació Domela, sigue formando parte de Holanda, la Catedrática Marín no está acertada en esta ocasión, siendo esta descripción seguramente más adecuada: “antiguo pastor protestante, luego librepensador y una de las figuras más importantes del anarquismo holandés” (Avilés, 2006, p. 87). Para Buenaventura Delgado, Domela también sería belga... (Delgado, 1979, p. 213).

La trayectoria de este holandés es singular. Nacido en 1846, pasaría de pastor protestante a dejar la Iglesia, de ser uno de los fundadores del partido socialdemócrata de su país e incluso ser parlamentario, a ser un defensor del libre pensamiento, del antimilitarismo e incluso a escribir una obra llamada *La debacle del marxismo*.

Nieuwenhuis escribió *La escuela libre*, en 1894, y *La educación libertaria*, en 1900 (Sigüenza, 2009). En su interés habría estado la creación de escuelas racionalistas en Holanda, lo cual demostraría el que alojara a la colaboradora de la Escuela Moderna, anterior alumna y madre de un hijo de Ferrer, Léopoldine Bonnard, en su propio domicilio, en la primavera de 2005:

El objetivo del desplazamiento era promover el establecimiento en aquel país de escuelas racionalistas similares a la Escuela Moderna, y con ese propósito dio ella varias conferencias, pero el momento no era propicio, por la disensión que por entonces se había producido en el seno del movimiento librepensador holandés (...). Algunos de los interlocutores holandeses de Léopoldine consideraban dogmáticos los planteamientos pedagógicos de Ferrer. (Avilés, 2006, pp. 119-120).

Prueba de lo anterior sería este extracto del escrito titulado “La Escuela Moderna en Holanda”, reseñado en el *Boletín*:

En Amsterdam, juzgándolo conveniente, se organizó una excursión de propaganda, que se está verificando actualmente con buen éxito, durante la cual algunos profesores de las escuelas del país han puesto en duda la autenticidad de los pensamientos de nuestros alumnos, publicados distintas veces en el Boletín, cuya duda ha sido perfectamente

desvanecida. (...) Algunos profesores de Holanda dudan:

1. De que los pensamientos insertos con vuestro nombre en el Boletín sea obra vuestra.
2. De que estudiéis sin el estímulo de los premios, como en otras escuelas.
3. De que podáis tratar de Religión, Política y Sociología solo por las lecturas y explicaciones escolares. (Mayol, 1978, p. 75).

Domela critica ampliamente a Rousseau, nuestro próximo protagonista. No apoya en ningún caso la autoridad paterna ni la del maestro de escuela, y considera, como el verdadero camino, la escuela de Cempuis, de Robin, la escuela de las Rocas, de Edmundo Demolins, o la de Yásnaia Poliana, de Tolstói. Apuesta por la escuela libertaria, porque tiende a una enseñanza integral, racional y mixta (Domela, 1975). Como último dato, reflejar que escribiría en el *Boletín de la Escuela Moderna* el artículo “La pedagogía individual”, en mayo de 1908 (Delgado, 1979, p. 213).

Llegamos a Jean-Jacques Rousseau en *La Escuela Moderna*, donde es mencionado por el propio Domela. También protagonizaría las 4 páginas iniciales del *Boletín de la Escuela Moderna*, año II, número ocho (1903). Difícil descubrir algo que no se haya escrito ya de este señor. En dicho *Boletín*, Clemencia Jacquinet consideraba que

el filósofo de Ginebra es un semiobservador; vésele [*sic*] constantemente referirse a la experiencia, pero sus observaciones, casi siempre justas al principio, no tardan en ser ofuscadas bajo su inagotable imaginación. El objeto que observa le sirve de materia de reflexión que, llevándole a un mundo ficticio, le hace perder de vista el experimento comenzado. (1903a, p. 2).

En el citado *Boletín* se considera a Rousseau como alguien con constantes contradicciones, una persona como nadie con capacidad para engañarse a sí mismo. La definición que se hace de él es contundente:

Es un burgués que prepara una revolución burguesa; que reemplaza, sin darse cuenta de ello, los detestables privilegios de la nobleza por la odiosa aristocracia del dinero.

Ama la naturaleza sin conocerla; (...) ¡Cuan imperfecto es su conocimiento de los niños! (1903a).

Las divergencias sobre Rousseau, y su obra, *Emilio*, no son pocas en la bibliografía existente. Para algunos, *Emilio* es “el libro que iba a cambiar el pensamiento sobre la educación en Occidente, y que tendría un efecto cada vez mayor en la práctica subsiguiente” (Bowen, 1985d, p. 244); para otros,

consecuente con la clase que representaba, ya vimos que Rousseau (1712-1778) no pensó para nada en la educación de las masas sino en la educación de un individuo suficientemente acomodado como para permitirse el lujo de costear un preceptor. Su Emilio es, en efecto, un joven rico, que vive de sus rentas y que no da un solo paso sin que lo acompañe su maestro. Se dirá quizá que Rousseau no fue un realizador y que el *Emilio* es tan solo una novela. (Ponce, 1987, pp. 136-137).

Una tesis doctoral sobre un tema como el que nos ocupa bien merecería una lectura de *Emilio, o De la educación*, y así se ha producido. Las fuentes primarias de conocimiento siempre serán mejores que las secundarias. Partamos en todo caso de considerar a la situación de la enseñanza de la época como prácticamente inexistente, sobre todo en lo que a educación de las masas se refiere. Esta sería igualmente la formación inicial del joven Rousseau, casi nula, lanzándose el mismo a la lectura, “siguiendo un método capaz de contrarrestar la escasa capacidad para el estudio que él mismo se reconoce” (Rousseau, 1998, p. 8).

Los principios generales de la enseñanza que propugna Rousseau (1998) son contrarios completamente a los de Ferrer:

Es principalmente por la educación por donde ha de grabarse, en los corazones de los jóvenes ciudadanos, el amor a la patria, el respeto por las leyes, un firme apego por todos los deberes, el hábito de la subordinación y de la obediencia; por último, ésa es la única vía para introducir en toda una nación el espíritu del bien público y un carácter general decisivo para su felicidad y para su gloria. (P. 13).

La educación de Rousseau (1998) es para ricos, con una necesidad de obediencia clara como única condición.

El pobre no tiene necesidad de educación: la de su estado es forzada; no podría tener otra. (...) Escojamos, pues, un rico: estaremos seguros, al menos, de haber hecho un hombre más, mientras que un pobre puede hacerse hombre por sí mismo. (P. 64).

Aquí vemos una antítesis a los postulados de la Escuela Moderna, a la coeducación de clases sociales que en ella se deseaba practicar.

Sobre la atención a la diversidad, las palabras en *Emilio* son duras:

Quien se encarga de un alumno lisiado y valetudinario trueca su función de ayo por la de enfermero; cuidando una vida inútil pierde el tiempo que destinaba a aumentar su valor; (...) yo no me encargaría de un niño enfermizo o cacoquímico aunque el hubiera de vivir ochenta años. No quiero un alumno siempre inútil para sí mismo y para los demás, que únicamente se ocupa de conservarse, y cuyo cuerpo perjudica la educación del alma. (P. 65).

Si hemos de describir posibles similitudes con los postulados de la Escuela Moderna, se establecerían en la consideración de la madre naturaleza como básica para la educación y para todas las circunstancias, y en la relevancia otorgada a la higiene, para Rousseau (1998) la única parte útil de la medicina, más una virtud que una ciencia en sí (p. 69). Sería igualmente antecedente *ferreriano* la consideración de la razón como aquello que nos enseña a conocer el bien y el mal, y la conciencia, que no puede desarrollarse sin ella (p. 86).

Coincidencias también se pueden encontrar en el apoyo de Rousseau (1998) a los juegos, así como a la libertad, el primero de todos los bienes, su máxima fundamental, que debe aplicarse a la infancia y a todas las reglas de la educación. Esto, en la teoría, y escrito en un determinado lugar de *Emilio* (pp. 103 y 110), pues solo unas páginas atrás Rousseau (1998) dice que Emilio “solo a mí debe obedecer. Es mi primera, o mejor, mi única condición” (p. 64). Las contradicciones en la obra de Rousseau (1998) son constantes, y según lo que se quiera obtener de esta obra, se puede llegar, en cierto modo, a leer pinceladas relacionadas con una educación autoritaria, o frases que apostarían

por una ambigua libertad. En todo caso, Emilio no es autónomo en prácticamente ningún momento.

Una contradicción relacionada con el presunto valor positivo otorgado por Rousseau (1998) al juego podemos encontrarla en las siguientes palabras :

El juego no es un entretenimiento de rico, es el recurso de un desocupado, y mis placeres me ofrecerían demasiadas ocupaciones para tener tiempo de llenarlo tan mal. Siendo solitario y pobre no juego a nada, salvo algunas veces al ajedrez, y ya es demasiado. (P. 521).

Entre la libertad y la obediencia total, Rousseau (1998) llega en ocasiones a una fórmula a la que augura gran éxito: la libertad bien regulada. Pueden tener trascendencia las siguientes palabras en el tema que nos ocupa, los principios pedagógicos de la Escuela Moderna: “No deis a vuestro alumno ninguna clase de lección verbal, solo debe recibirlas de la experiencia; no le inflijáis ninguna especie de castigo, porque no sabe lo que es estar en falta” (p. 123).

Sin embargo, pronto nos encontramos con otra incompatibilidad con respecto a la Escuela Moderna, cuando Rousseau (1998) cambia su presunta máxima fundamental para la educación del niño, la libertad, por otra: “La primera idea que hay que darle es menos la de la libertad que la de la propiedad, y para que pueda tener esa idea es menester que posea algo propio” (p. 132).

En todo caso, lo que el filósofo de Ginebra concibe como libertad bien regulada, presenta un grado de control considerable:

Vuelvo, pues, a mi método, y digo: cuando la edad crítica se acerca, ofreced a los jóvenes espectáculos que los contengan, y no espectáculos que los exciten; engañad su imaginación naciente con objetos que, lejos de inflamar sus sentidos, repriman su actividad. Alejadlos de las grandes ciudades, donde el ornato y la inmodestia de las mujeres aceleran y previenen las lecciones de la naturaleza, donde todo presenta a sus ojos placeres que solo deben conocer cuando sepan escogerlos. Devolvedlos a sus primeros habitáculos, donde la sencillez campestre deja que las pasiones de su edad se desarrollen con menos rapidez; (...) elegid con cuidado sus compañías, sus ocupaciones, sus placeres (...). Que vuestro alumno conozca, pues, la suerte del hombre y las miserias de sus semejantes; pero que no sea con demasiada frecuencia su testigo. (P. 342).

A partir del libro IV del *Emilio*, “la edad de la razón y de las pasiones”, etapa que duraría desde los 15 a los 20 años, la posición de autoridad y total dominio del preceptor se hace más y más consistente, abundando las citas a este respecto, que podrían llenar páginas de este trabajo. De la libertad pasamos a una autoridad nada sutil, en la que, como en toda la novela, Rousseau (1998) no se separaría del educando ni a sol ni a sombra, decidiendo todo lo que tiene que ver con él... eso sí, no separándose en ningún momento de la naturaleza, la cual interpreta Rousseau (1998) como su imaginación desea. Un mínimo de once citas pueden ser explicativas de la trascendencia otorgada por Rousseau (1998) a la autoridad desde, aproximadamente, la mitad de la obra, hasta su finalización. El punto de partida, recordemos que hablamos de un ideal aplicable según Rousseau (1998) a partir de los quince años, no ofrece dudas: “Después de establecida mi autoridad, mi primer cuidado será alegar la necesidad de usarla” (P. 488). Este tipo de análisis sobre Rousseau resulta en demasiadas ocasiones difícil de encontrar cuando se consultan comentarios sobre su “obra educativa.”

Sobre la mujer, lo que se dice en *Emilio* hoy día podría llegar a suponer la retirada de la obra del mercado, por su machismo explícito. Habría hasta nueve citas contundentes que corroborarían dicha afirmación, pero seleccionaré una bien elocuente, algo que resultaría bastante similar a la violación de la mujer por parte del hombre:

Uno debe ser activo y fuerte, el otro pasivo y débil: es totalmente necesario que uno quiera y pueda; basta que el otro resista poco. (...) Si la mujer está hecha para agradar y para ser sometida, debe hacerse agradable para el hombre en lugar de provocarle. (P. 535).

Como era previsible por lo ahora expuesto, Rousseau no apuesta por nada parecido a la coeducación de sexos, eso sí, según él, porque siempre la naturaleza lo dice y lo demuestra:

Una vez que se ha demostrado que el hombre y la mujer no están ni deben estar constituidos igual, ni de carácter ni de temperamento, se sigue que no deben tener la misma educación. (...) Por eso, toda la educación de las mujeres debe referirse a los hombres. Agradarles, serles útiles, hacerse amar y honrar por ellos, educarlos de jóvenes, cuidarlos de adultos, aconsejarlos, consolarlos, hacerles la vida agradable y dulce: he ahí los deberes de las

mujeres en todo tiempo, y lo que debe enseñárseles desde su infancia. (Pp. 542-545).

Por si nos quedaban dudas sobre la pasión de Rousseau por la naturaleza, por la educación en base a las reglas de la misma naturaleza, por la libertad... las conclusiones políticas que se encuentran en *Emilio* son quizás poco progresistas: “el gobierno democrático conviene a los Estados pequeños, el aristocrático a los medianos, y la monarquía a los grandes” (P. 701). “Proudhon y Bakunin le reprochan ser el padre espiritual del Estado centralizador” (Arvon, 1981, p. 161).

Tras Rousseau, llegamos a

Ellen Key, quien en su gran libro *El siglo del niño* nos da tanto que pensar, (la cual) tiene más razón cuando dice: "Dejemos que los niños vivan por sí mismos". Comiencese la instrucción cuando el mismo niño la pida. (Ferrer, 2010, pp. 125-126).

Nunca antes de este trabajo escuché ni la más mínima mención de esta mujer, así como prácticamente de ninguna teórica relacionada con la pedagogía. Sin embargo,

Ellen Key fue quizás la pedagoga más importante, difundida y reeditada en España desde el mismo movimiento anarquista. (...) En su artículo "Madre e hijo", publicado en el *Boletín* del mes de julio de 1908, expresaba a la perfección sus ideas. (Marín, 2009, p. 181).

Veamos, pues, un resumen de las ideas de Ellen Key en dicho artículo del Boletín:

La primera educación ha de hacer del niño un animalillo salvaje. (...) Pero, ¿cuántas faltas se cometen sobre este asunto? (...) Se quiere enseñar cuanto antes a los niños a subordinarse en todo, a sacrificarse, a esperar, a obedecer. Y se goza viendo, al fin, al joven buey cargado de conocimientos, de diplomas, de principios morales y de dogmas; es decir, de todo aquello que se supone ha de hacer de él un ciudadano útil y honrado. (Mayol, 1978, pp. 24-26).

Sobre educación, además de su más importante obra, ya citada, su primer artículo fue el

titulado “Maestros para niños en el hogar y en la escuela”, publicado en 1876. Su primer ensayo sería “Libros contra libros de texto”, difundido en prensa en 1884. Más adelante escribiría otros artículos, como por ejemplo: “Declaración sobre coeducación”, en 1888, o “Asesinato del alma en las escuelas”, en 1891. Posteriormente saldrían a la luz “Educación”, en 1897, y “Belleza para todos”, de 1899. En 1906 apareció “Educación popular con especial consideración del desarrollo del sentido estético” (Lengborn, 1993, p. 873).

“V́ctor Considerant, el disćpulo de Carlos Fourier, escribió un importante libro, ya olvidado, pero que merece ser resucitado, *Teoría de la Educación natural y atractiva*” (Ferrer, 2010, p. 126).

Nacido en el seno de una rica familia, Considerant (1808-1893) estudiaría en una escuela politécnica, pasando después a ser militar, concretamente, capitán de ingenieros. Tras dejar la carrera militar se dedicaría al estudio y a la difusión de las ideas de Fourier, que será nuestro próximo objetivo.

“Adversario primitivamente de toda acción política, y especialmente de la acción electoral, llegó a ser, bajo la monarquía de Julio, consejero municipal de París y después, en 1848 miembro de la Asamblea constituyente” (Dommanget, 1972d, pp. 232-233). Diversos autores coinciden en que los datos esenciales del *Manifiesto comunista* se hallan en su obra previa *Manifiesto de la democracia pacífica*. “V́ctor Considerant expuso ampliamente sus ideas sobre educación en el tomo III de su *Destino Social*” (p. 234).

En primer lugar, Considerant no concibe la educación de las masas en un contexto como el antiguo régimen, siendo consciente de la influencia del contexto socio-económico en el educando. Sin embargo, se lamenta tanto de que las familias permanezcan constantemente trabajando, y por ello no puedan instruirse, como de que no deseen que su descendencia aprenda a leer y escribir. En todo caso, educar a un pueblo que no posea unas condiciones de bienestar y un trabajo atractivo sería hasta contraproducente.

Lo que entiende Considerant por educación es “el conjunto de las circunstancias que actúan sobre el individuo, que le modifican de alguna forma” (p. 237). Para Considerant, la enseñanza de su tiempo, esa cultura, no era más que tortura, y así lo expresaba:

¡Vamos, verdugos, preparad los instrumentos del suplicio! No es un suplicio de un día, no es un suplicio corporal; es un suplicio de ocho o diez años; es un suplicio del cuerpo y el alma a la vez. A la obra, atormentadores, regentes, pedantes, sopistas, pasantes, perros domésticos y toda clase de carceleros. (...) Y ahora no tengáis miedo de que escapen, pues vuestras

garras se han cerrado sobre ellos, y los muros de vuestros patios son demasiado altos para que puedan franquearlos, por hábiles que sean en trepar. (P. 238).

La crítica a la enseñanza de su época es demoledora, y Considerant no deja títere con cabeza, describiendo toda clase de situaciones. Llega a llamar a los docentes “grandes necios, imbéciles barbudos” (Ibíd.), carceleros, verdugos. Para él, la infancia es buena por naturaleza, y quienes tienen un carácter poderoso, se sublevan contra la tortura, sufriendo grandes castigos. Niega el valor de aprender dioses, Esparta y Roma, griego, o latín, afirmando que lo necesario en las escuelas serían las ciencias, la física, la historia natural, la lengua y las matemáticas.

Características de la educación que propugna Considerant son que esta sea universal, y no solo para las clases privilegiadas, libre, activa y atrayente. Debe tratarse de una educación convergente, es decir, que unifique las diferentes ramas de la educación, respetando la disposiciones del niño. Y por supuesto, debe tratarse de una educación en serie (con alegría y amor permanentemente), atenta al despertar de las vocaciones, con una gran escala de pequeños talleres para las diversas edades... en definitiva, de una educación completa e integral.

Este “socialista utópico” era hijo y hermano de profesores, y

en un momento en el que en Francia surgen encendidos debates de política escolar, sobre todo respecto a la libertad de enseñanza, Considerant publica la *Théorie de l'éducation naturelle et attrayante*, en la que, además de poner al descubierto los límites y las contradicciones de la educación contemporánea, ataca enérgicamente a los clérigos, en los que ve a los más decididos y peligrosos sostenedores de un saber anacrónico y privilegiado. El libro lanza una llamada a las madres y a los jóvenes, en especial a aquellos "salidos de las cárceles universitarias", para que rechacen una educación opresiva y brutal y se adhieran al movimiento foureriano, para contribuir a la libertad del mundo. (Tomassi, 1988, p. 65).

Esta última cita nos daría paso a nuestro próximo protagonista, Charles Fourier.

Fourier y Robert Owen dieron ideas originales que no han sido comprendidas o que han sido descuidadas. En ningún manual de pedagogía se hallan esos nombres, y sin embargo

merecen el puesto de honor, porque todas las ideas de educación moderna que actualmente se propagan, se hallan en sus escritos. La grandeza de aquellos héroes del pensamiento aumenta cuanto más se profundiza en sus obras. Admira su clarividencia; pero se explica considerando que han estudiado la naturaleza. Una vez más: seguid la naturaleza y seguiréis el mejor camino. (Ferrer, 2010, p. 127).

Las palabras de Ferrer probablemente se podrían aplicar, con considerables matices, a la actualidad, donde tampoco hay ninguna clase de puesto de honor para Fourier o Robert Owen.

Nacido en el seno de una familia rica, Charles Fourier (1772-1837), después de haberse dedicado con desgana a un comercio heredado de su padre, vive de las rentas hasta 1793, año en que por orden de la Convención se le confisca el patrimonio, muy mermado ya por una equivocada especulación; además, sospechoso para las autoridades, pasa tres años en la cárcel, de aquí saca una aversión profunda y duradera contra las revoluciones. (...) En 1808 publica la *Teoría de los cuatro movimientos*, en la que describe minuciosamente las formas y los modos de una "revolución científica" de la sociedad; en 1822 el *Tratado de la asociación doméstica y agrícola*, seguido de otros escritos, todos muy polémicos, hacia los socialistas de su tiempo, especialmente hacia Owen y Saint-Simon, criticados también en los dos volúmenes titulados *La falsa industria* (1835-1836). (Tomassi, 1988, p. 56).

Si de Owen ya hablamos, centrémonos por un momento en Fourier (cuyo discípulo fue Considerant, como ya dijimos anteriormente), del cual no mencionaremos sus ideas más "surrealistas." Su mundo ideal, llamado *Armonía*, por fundamentarse en la colaboración mutua, sin ningún poder coercitivo, se desarrolla en la *falange*, que vendría a ser una reunión de 1800 personas que residen en un *falansterio*, lugar donde mujeres y hombres, en igualdad, llevarían a cabo una vida autosuficiente y autónoma.

En los falansterios la educación sería algo básico y fundamental, con una enseñanza sin represión, hasta llegar la niña y el niño a una vida adulta, en la que integrarse correctamente en la dinámica cooperativista general, todo desde una óptica antiautoritaria e integrada en la naturaleza

plenamente.

La organización social que propone Fourier se estructura en pequeños grupos autónomos e igualitarios, que logran obtener sus medios de subsistencia, negando cualquier tipo de violencia, considerando necesaria una formación humana en la que no haya diferencias entre sexo femenino y masculino.

Cada persona en la falange podría obtener una educación consistente en la configuración espontánea de sus instintos naturales, en concordancia con lo que la colectividad requiriera. El trabajo productivo sería esencial, y las niñas y niños recibirían una instrucción mutua que desarrolla una socialización con educadores que no se configuran en autoridad dominante.

El trabajo manual e intelectual se convertiría en una única labor, apostando Fourier, claramente, por la educación integral, desde el nacimiento hasta los diecinueve años, dividida en nueve grados. El juego en la infancia no se descuida, y de ello se llega a trabajos útiles simples, teniendo en cuenta que se producen, en ocasiones, imitaciones desde los niños más pequeños hacia el trabajo que hacen los más mayores.

En definitiva, Fourier no pretendía crear pequeños intelectuales en la escuela primaria,

escribió en 1838 en su *Théorie de l'unité universelle*; la tarea de la educación es seguir el sendero de la naturaleza, organizando las actividades de los niños de tal manera que haya "un juego integral de las facultades y atracciones del alma, combinado con el ejercicio integral de las facultades del cuerpo por medio de una gimnasia proporcional". La cocina y la ópera son más importantes que leer, escribir y contar, porque la primera cultiva los sentidos del gusto y del olfato y, la última, la vista y el oído. (...) Ninguno de estos primitivos pensadores socialistas, que colectivamente proporcionaron el impulso reconstruccionista, consideró ningún cambio básico en la teoría del conocimiento; sus reformas eran sociales y económicas más que metafísicas y epistemológicas. Owen, Saint-Simon y Fourier manifestaron todos un racionalismo ingenuo que consideraba que bastaría con señalar el camino verdadero para que la sociedad lo siguiese; sus teorías educativas estaban todas basadas en la epistemología positivista en boga del sensoempirismo, con su asociada psicología de la facultad. (Bowen, 1985a, pp. 485-486).

Retrocedemos algo más de tres siglos, pues, tras Fourier, el próximo en ser nombrado en *La Escuela Moderna* es Michel Eyquem de Montaigne, personaje a quien también serían dedicadas la portada y las cuatro primeras páginas del *Boletín de la Escuela Moderna*, número seis, año II.

Nacido cerca de Burdeos, Francia, en 1533, fue hijo de un noble de origen rural. La consideración que se tiene sobre él, reflejada en el *Boletín* citado, es la siguiente: “Conservador timorato, adicto a su príncipe y a las leyes, no tanto porque las considere siempre buenas, sino porque teme mucho más la violencia que acompaña a todo cambio” (Jacquinet, 1903b, p. 1).

Según se puede leer en el citado *Boletín*, a Montaigne le chocaba, en su infancia, ver en las comedias como los bufones representaban a los pedantes. De esta forma se llamaba a los pedagogos de la época, que eran despreciados. Examinando esto, consideró que dicho desprecio se debía a como enseñaban las ciencias, lo que suponía que ni escolares ni maestros se volvieran más hábiles.

Estimando que la ciencia se encontraba más satisfecha de servir para dirigir guerras o mandar al pueblo, que para recetar medicinas, se había descuidado el análisis de la naturaleza. Esto había degenerado en un lastimoso sistema pedagógico y en una ciencia menospreciada.

Siguiendo, como hasta ahora, lo escrito en el *Boletín*, resumo, de la misma manera, algunos de los pensamientos de Montaigne reflejados en dicho escrito, con similar estructura:

- Se trabaja solo para llenar la memoria, y dejamos vacíos el entendimiento y la conciencia.
- Sabemos decir: "Así dijo Cicerón"; "tales eran las costumbres de Platón"; "he aquí las palabras textuales de Aristóteles"; pero ¿Qué decimos nosotros mismos?, ¿Qué juzgamos por cuenta propia?, ¿Qué hacemos? Sin eso, lo mismo diría un papagayo.
- Aceptamos las opiniones y el saber ajenos... más ¿De que nos sirve hartarnos de viandas si no las digerimos, si no las transformamos en nuestro propio ser?
- Podemos ser sabios con el saber de otro, pero se es prudente con la prudencia propia.
- Nuestra alma no se mueve sino a crédito, atada y forzada a la fantasía de otro, sierva y cautiva bajo la autoridad de su lección: se nos ha sujetado de tal modo que ya no tenemos libertad de movimiento; nuestro vigor y libertad se han extinguido.
- Que se le proponga diversidad de juicios; él escogerá si puede; si no, permanecerá en la duda.

- ¡Pobre suficiencia la que solo se funda en los libros! (Pp. 3-4).

En el capítulo de *La Escuela Moderna* titulado “Ni premio ni castigo”, y siguiendo la dinámica de aportar información sobre todas las personas que se mencionan en la obra de Ferrer Guardia (2010) por orden de aparición, nos encontramos una sólida crítica a los exámenes, hecho del que trataremos más adelante, considerándolos gérmenes de mucho malo, de vanidades, envidias, humillaciones, egoísmo...

Otro argumento, no menos valedero que el anterior, que esgrime la maestra Emilia Boivin contra los exámenes es que en ellos no se dan bases sólidas de evaluación, pues se reducen a un trabajo de algunas horas o a una conversación de algunos minutos. (Cappelletti, 2012, p. 86).

Emilia Boivin escribiría en el *Boletín de la Escuela Moderna* el artículo “Exámenes y concursos”, el cual quedaría posteriormente incluido en el libro de *La Escuela Moderna*, y gracias al Catedrático Cappelletti (2012) logramos conocer que esta mujer fue maestra.

Al capítulo “Ni premio ni castigo” sigue “Laicismo y biblioteca”, donde Ferrer (2010) habla de un librepensador, alto cargo en el Ministerio francés de Instrucción Pública, que le recomendaría el libro *Ciencia y Religión*, de Malvert, que ya tenían traducido en la Escuela Moderna como libro de lectura.

Malvert es un seudónimo, y los derechos del libro Ferrer los

había comprado para publicarlo en español, en traducción de Nakens (...), un libro cuya lectura había recomendado en 1895 la comisión de propaganda del Gran Oriente de Francia. En el prólogo del mismo, Ferrer explicó que se trataba de denunciar "los convencionalismos, la hipocresía y las infamias" que se escondían bajo el manto del misticismo." (Avilés, 2006, p. 62-116).

El propio Ferrer Guardia informaba de que *Ciencia y Religión* no fue la primera obra de la biblioteca de la Escuela Moderna, que sería

Las Aventuras de Nono, por Juan Grave, especie de poema en que se parangona con graciosa ingenuidad y verdad dramática una fase de las delicias futuras con la triste realidad de la sociedad presente, las dulzuras del país de Autonomía con los horrores del reino Argirocracia. El genio de Grave ha elevado su obra adonde no pueden llegar las censuras de los escépticos antifuturistas, así como ha presentado los males sociales con toda verdad y sin la menor exageración. (Ferrer, 2010, pp. 146-147).

El libro había sido traducido por Anselmo Lorenzo, y de ella se editarían 10.000 ejemplares.

Escritores tan conocidos en los medios libertarios y obreros de todo el mundo, como Malato, Reclus y Grave, se habían ocupado no solo en la elaboración de una filosofía anarquista de la educación, sino también de la confección del programa de “L’Ecole Libertaire” (1898). Francisco Ferrer, que vivió en París desde 1885 a 1901 y que solo tardíamente se conectó con el movimiento anarquista español, debe quizás más a estos ensayos franceses (y en especial a Robin), que a los antes mencionados intentos españoles, como bien supone Álvarez Junco. (Cappelletti, 2012, p. 11).

Con respecto al teórico que ahora nos ocupa, y a las publicaciones de la Escuela Moderna, se afirma que

eran libros de introducción y no de proclamación de ideas. Recuerdo igualmente los de Jean Grave, traducidos por Anselmo Lorenzo. Estaba *Tierra Libre*, especie de aventuras que los niños leían embelesados: unos navegantes naufragan y nadando llegan a una isla desierta, donde crean una vida totalmente libre. Cerrabas el libro y era como si te hubieran puesto una cabeza nueva. Otro era *Las aventuras de Nono*. (Marín, 2009, p. 186).

Un último libro que se podría encontrar entre estos sería *La sociedad futura*. Uno de los

primeros teóricos de los que tratamos en esta tesis doctoral que realmente tiene un origen humilde es Jean Grave, nacido en 1854 en Auvergne (Francia), de familia pobre y de profesión inicial zapatero. En sus inicios políticos, del socialismo francés pasaría a ser una de las figuras más destacadas del anarquismo parisino, dirigiendo la revista *Le Revolté* (Avilés, 2006, p. 86).

A Grave se le consideró un gran difusor de los pensamientos de Kropotkin, de quien hablaremos más adelante. En 1892 publicaría *La sociedad moribunda y la anarquía*, y

la edición del libro le acarrea la represión directa y dos años de cárcel bajo la acusación de incitar al robo, sabotaje, asesinato y saqueo. (...) Tras este periodo de encierro, se embarca en 1895 en otro proyecto, la publicación de *Les Temps Nouveaux* que tiene relativo éxito en ciertos círculos intelectuales y artísticos. (...) Pero Grave no se queda ahí y combina literatura y política con la escritura de cuentos libertarios, y novelas para niños de marcado espíritu anarquista, conjugando pedagogía y moral. (La A en la pizarra, 2011, p. 67).

Un muy descriptivo escrito de Grave sobre su posicionamiento educativo es un trabajo leído en la sesión inaugural de los cursos de educación libertaria, el 12 de febrero de 1900, en el Hotel de las Sociedades Sabias, publicado en Barcelona, cuyo título es *Educación burguesa y educación libertaria*. Las conclusiones del escrito son radicales:

Nos proponemos sencillamente enseñar a los individuos que deben respetarse y hacerse respetar, sin leyes, contra las leyes y a pesar de sus parásitos. Y obrando de este modo, tenemos la conciencia de que hacemos una excelente obra revolucionaria. Porque, cuando haya crecido el número de individuos conscientes de su ser, de su papel en la vida, de su fuerza y su voluntad, habrán acabado los directores y los explotadores; pues, no esperando ya su emancipación de causas que les son exteriores, sabrán vivir cual lo concibieran, derribando lo que tratare de ser un obstáculo a ello. (P. 80).

Cuando Ferrer Guardia comenzó a dar sus clases de español en instituciones vinculadas a la masonería o a los grupos de librepensadores, como el Círculo de enseñanza laica o la Asociación

politécnica, entre sus alumnas no solo estaban las ya mencionadas anteriormente, y fundamentales, Leopoldina Bonnard y Ernestina Meunié, destinataria esta última del segundo capítulo de *La Escuela Moderna*, sino que también se encontraba Clemencia Jacquinet, a quien Ferrer habría conocido a finales del siglo XIX.

Al poco tiempo de conocer a Ferrer, Clemencia marcharía a Egipto, donde sería la profesora de la descendencia del *pachá* Hassan Tewfik, hasta noviembre de 1900, cuando

el pachá Tewfik fue destituido de su cargo oficial por las autoridades británicas, al parecer descontentas con la gestión de las escuelas puestas bajo su supervisión (...) Según un biógrafo de Ferrer, que recabó información de fuentes oficiales egipcias, ella solía dar lecciones en dichas escuelas, que al final fueron cerradas. Tras aquella poco satisfactoria experiencia egipcia, Jacquinet regresó a París, de donde fue llamada por Ferrer a Barcelona para ayudarle a montar la Escuela Moderna. (Avilés, 2006, p. 100).

De hecho, no solo sería maestra en la Escuela Moderna, sino la primera directora. Un dato probablemente también poco conocido sería que

la idea de ofrecer a los padres de los alumnos y al público en general, los domingos por la mañana (como sustituto de la misa y del sermón), una serie de conferencias sobre temas científicos y sociales partió de la maestra anarquista Clemencia Jacquinet, a quien Ferrer había contratado para la Escuela. (Cappelletti, 2012, p. 89).

Jacquinet y Ferrer tuvieron divergencias diversas, como demostraría, por ejemplo, el extracto de la carta que ella le dirigió a Ferrer:

Al fin y al cabo, con la idea atea o anarquista o la idea teocrática, en cuanto reduzcáis una filosofía a un manual, haréis una obra dogmática. (...) Solo las ciencias experimentales que se fundan en hechos probados y que se pueden reproducir y comprobar, pueden ser enseñadas así, y no se hace, sin embargo. ¿Cómo se va a hacer con conocimientos cuya

única base es la opinión? (Avilés, 2006, p. 101).

La directora francesa de la Escuela Moderna se dedicó a la difusión del racionalismo pedagógico, dando conferencias, colaborando abundantemente en la revista libertaria *Natura* de Barcelona, escribiendo el *Compendio de Historia Universal*, libro que funcionó a modo de manual en la escuela... quizás una incoherencia con respecto a lo que opinaba Jacquinet, transcrito en el párrafo anterior.

En el *Boletín de la Escuela Moderna* sus escritos aparecen de manera regular, desde el primer número, donde escribiría “Observaciones generales. Sobre el primer mes de clase” (1901). En este escrito, de dos páginas, hablaba de los progresos del alumnado que solo llevaba seis días, pues se podía comparar con el alumnado que acababa de llegar, en términos de reducción del miedo inicial. Mencionaba la expulsión de un alumno, en beneficio de la generalidad, considerando a la mayor parte del alumnado como sumido en la ignorancia, en el momento de su inicio en la Escuela Moderna. En todo caso, Clemencia auguraba un buen porvenir.

“A los padres”, sería el segundo escrito firmado por Clemencia en el *Boletín*, y a este seguirían un alto número de ellos como ya dijimos: “Relación general”, “Memoria de Noviembre 1901”, “Memoria de 15 de diciembre a 15 de enero”, “Curso medio”, “Al profesorado”, “Estudios Pedagógicos”, “Rabelais Pedagogo”, “Montaigne”, “Derechos y Deberes”, “Juan Jacobo Rousseau”, “Herbert Spencer”... (*Boletín de la Escuela Moderna*, 1901-1903).

Pese al considerable número de escritos nombrados, “Clemence Jacquinet no debió quedar muy satisfecha de la experiencia. Al final del primer curso dimitió como directora y un año después dejó también su trabajo como profesora” (Avilés, 2006, p. 105).

Como ya se dijo anteriormente, Malato, Reclus y Grave se habían ocupado no solo de la elaboración de una filosofía anarquista de la educación, sino también de la confección del programa de *L'Ecole Libertaire* (1898). Tras Clemencia Jacquinet, el siguiente teórico en ser mencionado en *La Escuela Moderna* es Eliseo Reclus.

Diversas páginas de *La Escuela Moderna*, así como del *Boletín de la Escuela Moderna*, están escritas por Reclus. En ellas se aborda la enseñanza de la geografía, básicamente, no sin dejar de considerar a la escuela como una cárcel, casi siempre, y a lo religioso y a lo patriótico como veneno.

Procedente de una familia protestante de clase media, Reclus (1830-1905) ha sido uno de los geógrafos más comprometidos con el cambio social que hayan existido. Tras la represión contra la Comuna de París de 1871, fue encarcelado en las prisiones de Brest y en la de Quelern. En los siete

meses que pasa en la cárcel de Brest organiza una biblioteca y una escuela, pronto cerradas por orden de los superiores, para los 800 detenidos, en buena medida analfabetos (Tomassi, 1988).

Gracias a las presiones de un alto número de científicos, tanto locales como internacionales, como Darwin, Reclus pudo salir de prisión, exiliándose a Suiza, donde permanecería por un tiempo aproximado de dos décadas.

En 1894 marcharía a Bélgica, contribuyendo decisivamente en la creación de la Universidad Libre, donde ejercería la docencia.

Entre sus obras destacan *Historia de un arroyo*, *Geografía Universal* (en la que colaboró Kropotkin), *La Historia del infinito está contada en la gota de agua*, *Historia de una montaña*, *El hombre y la tierra*, *El porvenir de nuestros hijos*, *A mi hermano el campesino*, *El ideal y la juventud*, *La anarquía*. En todas estas obras se mezclan la dimensión del geógrafo y la del anarquista militante dejando ver el amor que siente conjuntamente por el hombre y por la naturaleza. (La A en la pizarra, 2011, p. 11).

Es destacable, de entre la multitud de obras escritas por Reclus, que *El hombre y la tierra* fue un libro publicado por la editorial de la Escuela Moderna. En su capítulo XI, por ejemplo, se abordaban un alto número de temas que interesan para este trabajo: la infalibilidad de la enseñanza, la educación de los primitivos, la escuela modelo, la coeducación, las pruebas, exámenes y diplomas, la alta educación normal, la expansión de la ciencia, la adopción de una lengua universal... (Ibíd.).

Cambiamos de protagonista. La primera vez que Odón de Buen aparece en *La Escuela Moderna* es cuando Ferrer (2010) menciona haber celebrado un convenio con él, y con el ya citado Martínez Vargas, para crear en la Escuela Moderna una Universidad Popular.

En este sentido, hay que destacar que las conferencias dominicales ofrecieron una considerable regularidad en la Escuela Moderna:

El Dr. Martínez Vargas explicó fisiología e higiene y el Dr. de Buen, geografía y ciencias naturales, alternando, desde entonces, los domingos, hasta que se inició la persecución, y sus explicaciones eran ávidamente recogidas por los alumnos de la Escuela Moderna y por los asiduos concurrentes, formando aquel auditorio de niños y adultos un bellissimo conjunto que

en una de las reseñas que de las conferencias se publicaban constantemente en la prensa liberal de Barcelona, fue calificado por un periodista, de "misa de la ciencia." (Ferrer, 2010, p. 162).

Conocido librepensador, Odón de Buen fue Catedrático de Mineralogía y Botánica de la Universidad de Barcelona desde 1889 hasta 1911, cuando se trasladó a Madrid por la presión eclesiástica. En 1895 el papa León XIII incluyó en su *Índice de Libros Prohibidos* sus tratados de Geología, Zoología y Botánica.

La editorial de la Escuela Moderna publicaría un alto número de libros escritos por Odón de Buen: *Pequeña Historia Natural, Mineralogía, Geología y Botánica, Petrografía y vida de la Tierra, La Tierra, Edades de la Tierra, Zoología...*

Odón de Buen publicó también en la editorial de la Escuela Moderna un manual de geografía física, prologado por el destacado anarquista y geógrafo Elisée Reclus, que insistía en la necesidad de que los alumnos entraran en directo contacto con la naturaleza, mediante paseos con sus padres, compañeros y maestros (Avilés, 2006, p. 113).

En este libro, el autor expresaba al profesorado con claridad que su obra no tenía por objetivo el aprendizaje memorístico. Se finaliza la mención a Odón de Buen con un contraste de opiniones considerable. Para el Catedrático Juan Avilés Farré (2006), Ferrer quedó aislado en la última época de su vida, lo cual deduce de la visión del *Boletín de la Escuela Moderna*,

que reinició su publicación en julio de 1907, sin que en los quince números publicados hasta su definitiva desaparición en julio de 1909 se encuentren apenas artículos de autores españoles. No hay por ejemplo ninguno de Odón de Buen, quien en 1907 resultó elegido senador, (...) y que a juzgar por sus memorias no debía estar del todo convencido de que Ferrer fuera completamente inocente del intento de regicidio. (P. 200).

Al párrafo anterior lo contrastamos con las palabras del propio de Buen, citado textualmente por la Catedrática Dolors Marín en *La Semana Trágica*:

Con manifiesto error y no con intenciones sanas se han comentado mis relaciones con Ferrer Guardia y con la Escuela Moderna que él fundó. Afirmino, sin que nadie pueda desmentirme, que estas relaciones, muy afectuosas, por cierto, no fueron nunca sino pedagógicas. (...) Se inspiraba en los pedagogos belgas; él, que era firme de ideas como una rosa basáltica, de una voluntad férrea, indomable, pero de un trato suave, amable, respetuoso, supo siempre captarse la simpatía de los niños, a los que trataba con dulzura; los de la Escuela Moderna amaban realmente a su director. (Marín, 2009, pp. 175-179).

El hijo de Odón de Buen fue alumno de la Escuela Moderna, por si esta última cita, que podría ampliarse, no había sido suficiente.

Pero aún se pueden desmontar con mayor contundencia las insinuaciones del Catedrático Avilés, una vez más recurriendo a la fuente primaria que constituye el propio Odón de Buen, citado por Marín: “No obstante, no creí nunca que Ferrer tuviera conocimiento del atentado de Morral, ni intervención en el desarrollo de los acontecimientos de la llamada Semana Sangrienta” (p. 238).

Avanzando, leemos que en *La Escuela Moderna* (2010) se recoge que D. Ernesto Vendrell inauguró las conferencias dominicales el 15 de diciembre de 1901. Sin embargo, en el segundo *Boletín de la Escuela Moderna* (1901), se afirma que sería realmente en noviembre de 1901 cuando se daría la primera charla, gracias al señor Salas Antón.

La segunda de las conferencias sería la que daría Vendrell, según el *Boletín* citado, un 24 de noviembre de 1901. En ella comentaría y leería dos fragmentos de obras de Zola, *La alegría de vivir* y *El trabajo*.

Ernesto Vendrell sería profesor, estando implicado en la creación del “Ateneu Enciclopèdic Popular-Centro de Documentación Histórica y Social.” Suyos serían, por ejemplo: *La influencia moral de las minorías inteligentes*, publicado en 1901, *La acción moral moderna*, de 1906, o *Escritos*, de 1911.¹¹

Con el objetivo de no dejar a ningún teórico fuera, y seguir respetando el orden de aparición, se incluye la siguiente cita, de autores que simplemente son mencionados:

Ahí están los Voltaire, los Volney, los Darwin, los Víctor Hugo, los Zola, los Combes y

demás pléyade de hombres insignes y espíritus independientes que educados todos por jesuitas, frailes o curas, y conocedores profundos del mal disfrazado de bien en que se criaron, se han vuelto contra aquellos y han demolido el edificio clerical con la fuerza de su talento, con las armas de su saber y las energías de su voluntad (Ferrer, 2010, p. 165).

Sí habría artículos de los citados autores en el *Boletín de la Escuela Moderna*, como por ejemplo “Cuestiones de Educación”, de Zola, inserto en el *Boletín*, año II, número dos (1902). En *La Escuela Moderna* también es mencionado Jacquard. Joseph Marie Jacquard (1752-1834), fue un inventor, tejedor y comerciante francés, que participó en el desarrollo y dio su nombre al primer telar programable con tarjetas perforadas, el *telar de Jacquard*.¹²

Tras Jacquard, como “crédulo ignorante” (p. 179) es calificado Donoso Cortés en *La Escuela Moderna*. Juan Francisco María de la Salud Donoso Cortés y Fernández Canedo, Marqués de Valdegamas (1809-1853), fue un político autoritario y religioso, siempre al servicio del régimen.¹³

En contraste con Donoso, a Ernesto Haeckel se le considera un “sabio con sencillez racional” (Ibíd.). Haeckel (1834-1919), nacido en Alemania, fue un experto en zoología, autor de un alto número de libros y artículos.

Además de “El Antropismo”, artículo reflejado en *La Escuela Moderna* y extraído de *Los enigmas del universo*, en el *Boletín de la Escuela Moderna*, año II, número uno, también hay artículos de Haeckel, como tres obtenidos de la citada obra, titulados “Creencia y superstición”, “Superstición de los pueblos primitivos” y “Superstición de los pueblos civilizados.”

También obtenido de *Los enigmas del universo* encontramos en el *Boletín de la Escuela Moderna*, año II, número cuatro, el artículo “La revelación.” En él, Haeckel afirma que la mayoría de las religiones dicen poder resolver el enigma de la existencia, siendo esto imposible por la vía natural de la razón. La verdadera revelación, según este autor, con lo que se refiere a la verdadera fuente de conocimiento fundado sobre la razón, solo se encuentra en la naturaleza.

Relevante en este punto es mencionar que el comité de la Liga Internacional para la Educación Racional de la Infancia, fundada en 1908, que tenía a Ferrer como presidente, contaba con “el famoso biólogo y filósofo alemán Ernst Haeckel” (Avilés, 2006, p. 200), quien también suscribió el manifiesto del 4 de septiembre de 1909 contra la represión española y por la inocencia

¹² Recuperado de http://www.etsisi.upm.es/museo_virtual/origenes/jmjacquard

¹³ Recuperado de <http://www.publicoscopia.com/cultura/item/3617-juan-donosco-cortes-entre-el-liberalismo-moderado-y-el-autoritarismo.html>

de Ferrer (p. 248), que sería posteriormente fusilado.

Siguiendo con los autores mencionados, en una única cita de la obra de Ferrer nos encontramos a un buen número de ellos, pero su única nomenclatura puede sernos útil en esta ocasión, aunque el escrito sea un tanto extenso:

Necesario es que Moisés o quien fuese autor del Génesis y con él todos los dogmatizantes, con sus días de la creación sacada de la nada por la potencia de un creador que pasó antes eternidades en inacción absoluta, ceda el puesto a Copérnico, que demostró el doble movimiento de los planetas sobre sí mismos y alrededor del sol; a Galileo, que proclamó que el sol y no la tierra es el centro del mundo planetario; a Colón y con él a cuantos partiendo de la esferidad de la tierra se lanzaron a recorrerla en todos sentidos para formar su inventario y dar fundamento práctico a la fraternidad humana; a Cuvier y a Linneo, fundadores de la historia natural; a Laplace, inventor del no desmentido y subsistente sistema cosmogónico; a Darwin, autor de la doctrina transformista que explica la formación de las especies por selección natural, y a todos los que por la observación y el estudio desmienten la supuesta revelación y exponen con verdad demostrable lo que son el universo, los mundos, la tierra y la vida. (Ferrer, 2010, p. 182).

No nos detendremos aquí, pero no es posible dejar de recordar el genocidio americano que supuso la llegada de Colón al “nuevo continente”, algo muy lejano a un “fundamento práctico a la fraternidad humana.”

Lean este enérgico y bello apóstrofe de Pi y Margall: "¿Quién eres tú para impedir el uso de mis derechos de hombre? Sociedad pérfida y tiránica, te he creado para que los defiendas, y no para que los coartes; ve y vuelve a los abismos de tu origen, a los abismos de la nada." (Pp. 201-202).

Francisco Pi y Margall (1824-1901) fue un político y escritor español, presidente efímero del

Poder Ejecutivo de la Primera República Española y dirigente del republicanismo federal. Ferrer lo admiraría en su juventud (Dommanget, 1972b, p. 384), pero para la prensa obrera de esta época

los líderes liberales y republicanos -incluso los más dignos de respeto, como Pi y Margall- han perdido su ímpetu revolucionario original, están dispuestos a transigir con todo y, aparte de ser tan corruptibles y dignos de desconfianza como los demás, su característica fundamental ha llegado a ser el oportunismo y el acomodamiento. En definitiva, su actitud es similar a la de la burguesía monárquica conservadora, porque sus intereses económicos son similares. (Álvarez, J., 1991c, p. 234).

Pese a la cita inicial de Pi y Margall, su papel en la Escuela Moderna es inexistente, y prácticamente coinciden la inauguración de la escuela, el 30 de octubre de 1901, y el fallecimiento del político catalán, casi un mes después.

Del autor de un artículo incluido tanto en el *Boletín de la Escuela Moderna*,¹⁴ como en el penúltimo capítulo de *La Escuela Moderna*, J. Delauhaie, no se ha logrado encontrar ninguna clase de información. Ni a través de distintos buscadores de internet, con distintos criterios de búsqueda, ni de diversa bibliografía, que ha incluido hasta el *Esbozo de una enciclopedia del anarquismo español* (Íñiguez, 2001), se han obtenido resultados positivos. Con “La educación del porvenir” como título, nos quedaremos con una de las conclusiones del escrito, que llega en su primer párrafo:

La idea fundamental de la reforma que introducirá el porvenir en la educación de los niños consistirá en reemplazar, en todos los modos de actividad, la imposición artificial de una disciplina de convención por la imposición natural de los hechos. (Ferrer, 2010, p. 205).

El análisis del número de personas mencionadas en el apéndice de *La Escuela Moderna* nos llevaría a un epígrafe de un tamaño probablemente similar a este, que ahora acaba, o aún superior en extensión. Sirva como ejemplo mencionar a Lavoisier, Malherbe, Guy Patin, Diderot, Rabelais, Condillac, Lakanal, Rabaut Saint-Étienne, Lepeletier, marqués de Saint-Fargeau, Basedow, M. de Jeannotiere, G. de Mortillete...

Se ha tratado, no obstante, de mencionar a todo ese número de personas que aparecen en la

¹⁴ Recuperado de <http://chroniclingamerica.loc.gov/lccn/2012271201/1909-08-07/ed-1/seq-4.pdf>

obra póstuma de Ferrer, que se configuró como fuente primaria en este apartado. Como análisis complementario, llegan nuevas páginas para completar una base teórica fundamental para entender la Escuela Moderna.

1.1.5 Bases filosófico-pedagógicas de la Escuela Moderna

Habiendo analizado algunos antecedentes educativos con similitudes a la Escuela Moderna, la biografía del propio Ferrer Guardia, y las referencias teóricas personales incluidas en su obra póstuma, la escritura del contenido de este apartado resultaría un tanto compleja, pero ciertamente esta sección resulta tan necesaria como las anteriores, pues hay aún algunas cuestiones no tratadas.

Sería difícil no repetir asuntos, tras el análisis general del siglo previo al inicio de la andadura de la Escuela Moderna, y habiendo tratado el considerable número de referentes teóricos que ya hemos visto; sin embargo, todavía hay materia que mostrar.

Establecer unas bases filosófico-pedagógicas en personas como Ferrer, y en proyectos como la Escuela Moderna, sin volver a encontrar lo anteriormente escrito resultaría complicado pues. Fijar un origen teórico-práctico en algo como lo que tratamos puede llevarnos a una cadena interminable cuyo fin es posible que sea una concepción de un orden natural que comenzó a quebrarse por el egoísmo, la violencia, la ley del más fuerte... y la consiguiente jerarquía, que sin ser algo innato quizás, ha originado otra cadena de miseria, desigualdades abismales, sumisión y destrucción, cuyos eslabones son difíciles de destruir, aún hoy.

Ferrer probablemente intentó emplear la enseñanza racionalista como remedio a la injusticia social en la que consideraba que se encontraba el mundo. Sus influencias clave quizás fueran también personas en clara confrontación al sistema impuesto, de una u otra forma.

Hablar de la Escuela Moderna es tratar de su creador, primer director, financiador, Ferrer. Él la hizo posible, con la conjunción de factores que ya hemos visto. Las primeras influencias de nuestro protagonista, su hermano José y su tío, libertario, ejercieron gran relevancia en este punto, ya que suponían un contraste básico: familia conservadora, monárquica, religiosa... y dos personas que se salían ampliamente del redil. Ahí probablemente surge un sentido crítico, una búsqueda del porqué de las cosas.

El antagonismo pedagógico de Ferrer lo expresaba él mismo en su obra al escribir que solo tenía que llevar a cabo lo contrario de lo que había sufrido en la escuela, probablemente una enseñanza con unos tintes de brutalidad que quizás no podamos imaginar.

Otros hechos determinantes, que sin duda suponen una apertura en el horizonte tanto ideológico como pedagógico en sí de Ferrer, pueden ser su pronto abandono de la escolaridad, su

joven entrada al mercado laboral, con 14 años, y por supuesto su llegada a un país diferente al natal con 26 años.

Es necesario valorar nuevos contrastes. Por un lado, Ferrer pasa de formar parte de una familia acomodada a entrar de lleno en el mundo de la explotación laboral; por otro, se cambia la cultura de un país con unas características determinadas por la de otro, a la par tan cercano geográficamente, y tan lejano en tantos aspectos.

Todo lo escrito hasta ahora nos lleva a pensar en una amplitud de circunstancias contrapuestas, de cuya comparación puede surgir un pensamiento crítico, un posicionamiento filosófico, una concepción pedagógica.

La principal base filosófica, las claves pedagógicas, de Ferrer, tienen quizás su origen en su propia vida, una multiplicidad de vivencias en confrontación que, analizadas de forma adecuada, y con sentido crítico, abrieron paso a una evolución desde un conjunto de ideas quizás sin forma definida, hasta el nacimiento de la Escuela Moderna y de la enseñanza racionalista que Ferrer pretendía desarrollar.

El contexto en el que Ferrer pasó los días de su vida, entre los años 1859 y 1909, suponen probablemente un periodo en el que la clase trabajadora empezaba a tener menos miedo a la organización y a la lucha contra sus penosas condiciones vitales. Es posible afirmar, sin gran temor, que es mucho más difícil que salgan a relucir proyectos como la Escuela Moderna en la actualidad, con un grado de alienación, analfabetismo funcional y consumismo tan descomunal como el que nos encontramos.

Con anterioridad al nacimiento de Ferrer ya se encontraban relativamente consolidadas dos cosmovisiones del mundo que, al menos en teoría, tienen por finalidad una sociedad mejor, sin clases sociales y sin capitalismo, como serían el socialismo de tendencia marxista y el socialismo de tendencia *bakuninista*, por llamarlos de una forma aproximada, y obviando toda una serie de matices.

En 1848, por ejemplo, Marx y Engels ya habían publicado el Manifiesto Comunista. Cinco años después del nacimiento de Ferrer, en 1864, el 29 de septiembre, se crearía en Londres la Asociación Internacional de Trabajadores (AIT). En Barcelona, muy cerca del pueblo natal de Ferrer, cuando este contaba con once años, organizarían

los internacionalistas españoles (...) su primer Congreso, al que asistieron noventa delegados en representación de unos 40.000 afiliados, poniéndose los fundamentos de la Federación Regional Española (F.R.E.) de la A.I.T. En las resoluciones aprobadas se confirma el

arraigo de los principios anarquistas, incidiendo de manera especial en el apoliticismo que debía impregnar la lucha obrera y, en consecuencia, el rechazo de cualquier participación (elecciones, cargos, etc.) en las instituciones del Estado (...). (...) El año 1871 fue un año muy especial en la historia del movimiento obrero. Por una parte, los acontecimientos de la Comuna de París, primer intento histórico de revolución obrera violentamente roto a finales de mayo, (...) desataron una fuerte oleada represiva contra los internacionalistas de toda Europa. En España (...) la persecución contra los hombres de la F.R.E. (...) El gobierno democrático de la monarquía de Amadeo I logró que las Cortes declarasen fuera de la ley la F.R.E. de la A.I.T. en noviembre de 1871, si bien poco después el Tribunal Supremo invalidaba dicho acuerdo. (Fernández, A., 1995, pp. 11-12).

La extensa cita anterior nos sirve para contextualizar los orígenes del pensamiento de Ferrer. Prácticamente con su llegada, a los catorce años, a Barcelona, se produce la I República española y

la agitación obrera, que había sido intensa desde 1868, creció con la proclamación de la República. Huelgas, manifestaciones y programas se suceden entonces, dando pruebas de la concienciación del proletariado en aquellas zonas (...) donde la F.R.E. tenía mayor influencia. A modo de ejemplo (...) el texto de la convocatoria de un mitin celebrado en Barcelona poco después del inicio del régimen republicano: "Queremos el establecimiento de la enseñanza obligatoria en todo el grado posible; la instrucción, tan necesaria para el obrero." (P. 13).

Solo un poco antes de la proclamación de la República, hay que darle trascendencia al Congreso Internacionalista de Zaragoza de 1872, donde Trinidad Soriano realizó un proyecto de enseñanza integral

a partir de las ideas de Robin y Guillaume. (...) Anselmo Lorenzo recordó al joven Soriano en sus memorias y lo comparó con la obra ferrerista, en la que tanto se implicaría en el

futuro: (...) El método de enseñanza integral presentado por Soriano al Congreso de Zaragoza era un trabajo precursor de la enseñanza racionalista en la Escuela Moderna; con la única diferencia de que aquel era una idea fugaz expuesta en un medio circunstancial, mientras que esta ha constituido el pensamiento y la voluntad de un propagandista enérgico y entusiasta, como Ferrer, que ha dado su vida por el ideal y ha dejado muchos continuadores. (Marín, 2009, pp. 116-117).

Probablemente, todo el contexto propicio para que Ferrer pensara como lo hizo sufrió una gran transformación con el golpe de Estado de 1874.

El Gobierno que a continuación se formó, presidido por el general Serrano (...) era, en realidad, una dictadura militar, sobre la cual avanza la restauración de la monarquía, encarnada en el hijo de Isabel, Alfonso XII, que suprimió libertades individuales y colectivas y disolvió la Federación Regional Española, con lo que esta entraría en la clandestinidad. (Fernández, A., 1995, p. 13).

Con este añadido a lo escrito anteriormente en la sección biográfica de Ferrer, con una situación como la narrada, es comprensible probablemente la emigración de Ferrer a Francia.

Antes de cumplir los 25 años Ferrer entraría en la masonería. A estas alturas, y con la bibliografía existente, no habría dudas a este respecto, sin embargo, hay teóricos que lo discuten: “Se habló de la relación de Ferrer con la masonería, aunque es difícil suponerla en un intelectual mediocre de costumbres brutales” (Comellas, 1998, p. 334). No sería, a estas alturas, gran sorpresa que determinados teóricos realicen estos juicios de valor. En el caso de José Luis Comellas, Catedrático de Historia, leemos hasta qué punto se puede llegar, sin ningún problema, a inventar, literalmente, la historia. Ejemplo de ello es afirmar que el lema de la Escuela Moderna fue “viva la dinamita”, o que, a Ferrer, durante los sucesos de la Semana Trágica de Barcelona, “se le vio portando latas de gasolina y azuzando a los grupos, sin que pudiera demostrarse, sin embargo, que fuese el máximo instigador” (Ibíd.).

Dejando a un lado “los cuentos de hadas”, con respecto a la masonería, posiblemente lo mejor sería acudir a reflexiones más próximas a la realidad, pues el desconocimiento al respecto de

lo contrario puede ser considerable:

La Masonería es una organización que ha estado presente en España, como en el mundo, en los períodos liberales y que ha sido perseguida y ha desaparecido casi en los totalitarismos, sean comunistas o fascistas. La masonería española, tradicionalmente vinculada al [sic] modelo europeo continental, ha concedido gran importancia a la participación activa en los grandes debates sociales. El cometido fundamental de la masonería es la formación de sus miembros como individuos y como ciudadanos. Desde tal perspectiva, los talleres masónicos han sido reconocidos como auténticas escuelas de formación de élites democráticas y constituyen un capítulo tan importante como ignorado de nuestra cultura política. Además, la masonería ha mostrado un sobresaliente interés hacia la enseñanza, llegando con frecuencia a reducir las grandes cuestiones sociales a un problema educacional. Dentro del marco ético-jurídico laicista, la reflexión sobre la acción formativo-democrática de la masonería se centra con intensidad creciente en “educar para la paz.” (Álvarez, P., 2004, p. 9).

Si consideramos la cita anterior, encontraremos coincidencias con Ferrer y su escuela. La importancia otorgada a la enseñanza -una trascendencia absoluta-, el laicismo, la educación para la paz, con el antimilitarismo como consecuencia si pensamos en Ferrer... Igualmente, la masonería tiene la búsqueda de la razón como principio, hecho básico para entender la Escuela Moderna. Solo hay que comprobar el número de teóricos, pertenecientes a la masonería, relacionados de una u otra forma con la Escuela Moderna, para comprender su influencia. Sin ignorar que la masonería es acompañada de secretismo, como nota característica, lo cual hace complejo establecer concordancias exactas y totalmente precisas.

Atendiendo a los quizás mayores expertos sobre Ferrer Guardia de este país, Luis Miguel Lázaro, Jordi Monés y Pere Solá, entenderemos la devoción inicial de Ferrer por la Francia republicana. En el prólogo a la última edición de la Escuela Moderna, encontramos el siguiente análisis de los citados autores:

Todavía hay hoy investigador que sostiene que Ferrer era un palurdo intelectual. A juzgar por los libros de su biblioteca no parece que así fuera exactamente. Desde luego hay en ella libros de carácter práctico, como no podía ser menos en un personaje pragmático formado en Francia. (...) Ferrer consume literatura pedagógica anarquista y librepensadora francesa, (...) de clara significación enciclopédica, antimilitarista y al mismo tiempo anticlerical, donde alterna la alta ciencia con el panfletismo. (Ferrer, 2010, pp. 24-27).

Ramón Safón, citando lo escrito por Sol Ferrer, nos aporta una mayor información sobre la evolución de Ferrer en Francia:

el joven exiliado ha dado una vuelta, lápiz en mano, por toda la floración socializante libertaria que se expande desde hace cincuenta años sobre el viejo mundo y encuentra en Francia y en Inglaterra su terreno más favorable. Fourier, Proudhon, los precursores, William Godwin, autor de las *Investigaciones sobre la Justicia en política*; Stirner, cuyo *El único y su Propiedad*, que data de 1844, acaba de resucitar del olvido; Marx y Engels, viejos conocidos; Tucker, mucho menos sectario, cuyos artículos de la "Liberty" son reproducidos o criticados en la "Revolté", que Jean Grave ha heredado de Reclus; Nieuwenhuys, César de Paepe, Malatesta -que Malato va pronto a hacerle conocer en persona-, Cafiero, Jean Marestan. Añadan los dos grandes rusos, Bakunin y Kropotkin. (Safón, 1978, p. 138).

Se puede proseguir en el número de autores que fundamentarían las concepciones pedagógicas de la Escuela Moderna de Ferrer: "Michel Petit, Laisant, Malato, Rotival, Francolin, Denis, Malvert, Reclus, etc., pero sobre todos Paul Robin" (Delgado, 1994e, p. 605). Algunos teóricos acortan la cuestión: "En resumen, el credo pedagógico de Ferrer era un heterogéneo conglomerado de ideas tomadas del naturalismo, del positivismo, del iluminismo, del anarquismo y de las corrientes pedagógicas de su tiempo" (Delgado, 1979, p. 107).

Los filósofos de la naturaleza

jalonaron la senda intelectual de finales del siglo XVIII y comienzos del XIX, y se vieron acompañados por una moderada escuela científica, (...) que intentaba construir una ciencia holística sobre bases racionales y empíricas, y se preocupaba por proporcionar una visión orgánica de la relación naturaleza-hombre. (Bowen, 1985e, p. 421).

La educación dentro del planteamiento naturalista apostaría por una enseñanza verdadera, con unos objetivos holísticos en las personas, eliminando las causas de alienación, en conexión con el entorno. Si atendiéramos a esta filosofía, podríamos establecer sin duda conexiones con la enseñanza racionalista e integral que propugnaba la Escuela Moderna. Y por si hubiera dudas al respecto, la página cuatro, del primer *Boletín de la Escuela Moderna*, lo deja claro: “Somos continuadores de aquellos grandes pedagogos naturalistas” (1901).

Para hablar de la influencia del positivismo en la Escuela Moderna, se podría pensar que no habría mejor forma, para ello, que contar con una obra dedicada a ello, *Anarquismo y positivismo. El caso Ferrer*, versión reducida de una tesis doctoral de Jordi de Cambra Bassols, defendida en 1979, en la Universidad Autónoma de Madrid.

La citada obra, de menos de cien páginas, “obedece precisamente a la necesidad de desmitificar su figura” (De Cambra, 1981, p. 13)..., la de Ferrer, se entiende. Pese al título de la obra, el epígrafe “Ferrer y el anarquismo” no llega a las tres páginas de extensión, y el apartado “Ferrer y la concepción positivista de la ciencia” no alcanza las seis páginas. El inicio del citado “Ferrer y el anarquismo”, ya falsea la realidad, al afirmar la “autocalificación como ácrata o anarquista filosófico” de Ferrer (p. 32). Esta afirmación no es sostenida con ninguna fuente primaria o secundaria, e incluso es “auto-rebatida” en la página siguiente de la obra que, ahora sí, cita a Pere Solá: “Ferrer rehusó siempre las definiciones político-ideológicas concretas. (...) Podemos calificarlo como un individualista decepcionado por los programas políticos” (p. 33).

Entre *La Escuela Moderna*, los boletines, la bibliografía consultada... en ningún escrito logré encontrar ninguna “autocalificación” de Ferrer ni como ácrata ni como anarquista filosófico. “Él mismo no se identifica plenamente con la ideología anarquista y no aceptaba para sí tal denominación. “No soy anarquista -decía-, soy un rebelde” (Cappelletti, 2012, p. 11).

Sorprende, por decirlo de algún modo, nuevamente, el hecho de que la primera fuente citada en el epígrafe “Ferrer y la concepción positivista de la ciencia” sea un “artículo de Ferrer aparecido en el núm. 6 del año 2 del *Boletín de la Escuela Moderna*” (De Cambra, 1981, p. 58). Acudiendo a

dicha fuente, encontramos un artículo titulado “Montaigne”, de cuatro páginas, firmado por Clemencia Jacquet; otro artículo de cuatro páginas sobre la enseñanza de la geografía, de Eliseo Reclus; un escrito titulado “Las Bestias y las Personas”, de poco más de dos páginas, firmado por Alicia Maur... y el resto del *Boletín* dedicado a las crónicas de las conferencias y al alumnado con faltas de asistencia y retrasos. Ni rastro del presunto artículo de Ferrer. No lo olvidemos, tratamos de un libro que es un resumen de una tesis doctoral.

Positivismo tiene que ver con la consideración del conocimiento científico como el único verdadero, solo obtenido a través del correspondiente método científico. Por decirlo de un modo simple y llano, la ciencia es la protagonista, según este planteamiento. En este sentido, habría que analizar como industrialización, capitalismo, Estado, política... se unieron a la ciencia para avanzar, por usar un eufemismo.

Todo esto cambió el carácter de la ciencia, ya que quienes se dedicaban a ella fueron dependiendo de las instituciones, a medida que avanzaba el siglo, prosperaba la industria, se hacía más costosa la investigación y los laboratorios contaban con equipos más abundantes. En una época de represión política, después de las revoluciones de 1848, ni las industrias ni los gobiernos querían una ciencia holista, socialmente responsable; los industriales querían beneficios, los gobiernos conformismo; los científicos, mecánicos y tecnólogos aceptaron estas condiciones a cambio de empleo y facilidades para la investigación, y esto fue reforzado por un sistema de recompensas y honores: entrada en academias con círculos cerrados, títulos de noble y caballero para algunos, medallas otorgadas profusamente por sociedades científicas y numerosos premios, culminando en la institución por parte de Alfred Nobel (1833-96), inventor de la dinamita, de los cinco premios anuales de física, química, medicina, literatura y promoción de la paz. (Bowen, 1985e, p. 438).

Curioso, cuando menos, crear algo tan mortífero como la dinamita y “promover la paz.”

Siendo conscientes de la longitud de la cita anterior, su amplitud se debe a que hubiera sido posiblemente difícil expresar todo ello de forma personal sin prácticamente repetir lo escrito en el párrafo previo. La ciencia pasaba a ser objetiva de por sí, y lo que es muchísimo más peligroso, neutra. Metafísica y religión quedaban en un segundo plano, o directamente descartadas, según el

planteamiento positivista. Atendiendo a la bibliografía, podría ser Auguste Comte uno de los primeros en sostener que progreso y ciencia iban unidos, y que con el método científico se llegaba a la verdad.

El positivismo prosperó: era exactamente lo que querían los científicos; resultaba adecuado al capitalismo explotador, e incluso la teoría de la evolución de Darwin, presentada por vez primera en 1859 en *El origen de las especies* y completada en 1872 en *La descendencia del hombre*, fue convertida en la doctrina del darwinismo social que parecía demostrar la superioridad burguesa en la lucha por la supervivencia. (P. 439).

Que el positivismo es base fundamental de la Escuela Moderna no ofrece dudas, con matices considerables, eso sí:

Tan positivista como idealista, quería yo empezar con modesta sencillez una obra destinada a alcanzar la mayor trascendencia revolucionaria; (...) la ciencia, dichosamente, no es ya patrimonio de un reducido grupo de privilegiados; sus irradiaciones bienhechoras penetran con más o menos conciencia por todas las capas sociales. Por todas partes disipa los errores tradicionales; con el procedimiento seguro de la experiencia y de la observación, capacita a los hombres para que formen exacta doctrina, criterio real, acerca de los objetos y de las leyes que los regulan, y en los momentos presentes, con autoridad inconcusa, indisputable, para bien de la humanidad, para que terminen de una vez para siempre exclusivismos y privilegios, se constituye en directora única de la vida del hombre, procurando empaparla de un sentimiento universal, humano. (Ferrer, 2010, pp. 95-96).

Un positivismo en estado puro mezclado con idealismo, trascendencia revolucionaria, fin de los privilegios, sentimiento universal y humano... suponen una difícilmente conjugable mezcla de conceptos. Pero darían como resultado la creación de la Escuela Moderna, claro. Otra cosa sería analizar la coherencia de dicho positivismo aplicado a la enseñanza, y sobre todo si puede existir el sentido crítico, la mentalidad analítica, considerando a la ciencia como directora única de la vida del

hombre. El párrafo anterior sí es una autodefinición de Ferrer, a través de una fuente primaria, y no la inventada de ácrata, o anarquista filosófico.

Recurramos a un experto, pues, para aclarar el papel real del positivismo en la Escuela Moderna:

La organización "científica" de la sociedad por oposición a la actual, basada en principios bárbaros como el dominio del más fuerte, supondría automáticamente, en lo político, la eliminación de toda autoridad, así como en lo ideológico sería el fin de todas las religiones. El dominio del hombre por el hombre, en definitiva, dejaría paso a la administración científica sobre las cosas, respondiendo así los anarquistas a la tradición positivista y socialista utópica. El positivismo puede interpretarse hoy como doctrina de carácter conservador, racionalizadora y estabilizadora del orden social tras la Revolución francesa, pero en la España de fin de siglo, carente de una base social burguesa y de un desarrollo intelectual comparables a los franceses, se enfrentaba con una fuerte oposición en los medios conservadores. Si a ello se añade que el proyecto de reorganización social saint-simoniano se basaba en los "productores", que del saint-simonismo había surgido el socialismo utópico y que Comte había mantenido importantes relaciones con el movimiento obrero organizado, se completaba el cuadro de razones por las que, para los anarquistas españoles, "la Ciencia" -y la Revolución- se identificaban con el positivismo. (Álvarez, J., 1991b, p. 69).

Y aunque no pueda incluirse de manera estricta a Ferrer dentro del club de los anarquistas españoles, gracias a citas como la anterior, podemos entender que no estará muy lejos de dicho grupo.

Si no se realizan los análisis contextuales históricos necesarios y fundamentales, podríamos quedarnos, como hacen algunos autores, con un Ferrer reaccionario que apuesta por el positivismo: "Los principios directores de la propia Escuela Moderna, junto a su innegable carácter emancipador, implican, asimismo -según hemos indicado- la reproducción perpetuadora de la ideología dominante" (De Cambra, 1981, p. 80). La yuxtaposición entre carácter emancipador y reproducción

perpetuadora de la ideología dominante, de por sí, resulta un tanto incoherente, o con altas probabilidades de ello. La cita del Catedrático Álvarez Junco (1991b), pese a su extensión, se configura como básica en la comprensión del positivismo del movimiento libertario de la época, y de la Escuela Moderna de Ferrer Guardia.

Sobre el iluminismo al que hacía mención Buenaventura Delgado (1979), citado párrafos atrás, como base de las concepciones pedagógicas de Ferrer, entenderemos que nos referimos a la Ilustración, aquella época bautizada como el siglo de las luces por sus propios protagonistas burgueses.

“Para entender las ideas esenciales de la ilustración, y su repercusión sobre la civilización occidental, es necesario considerar brevemente el desarrollo de la revolución científica después de Bacon, en el pensamiento de Descartes y Newton” (Bowen, 1985d, p. 228).

En este sentido, no olvidemos que la duda metódica de Descartes viene a significar el “someter a una crítica, en apariencia destructiva, todas las certezas. Es un paso previo (no un término, lo que la haría escéptica) para llegar a una certeza absoluta” (Morillo-Velarde, 1992, p. 32).

Francia y la burguesía teórica que representaría la Ilustración admiraron profundamente a Ferrer (2010), y de ahí la consideración que leeríamos páginas más atrás, donde se consideraba a algunos de sus miembros como una pléyade de hombres insignes y espíritus independientes.

A la hora de analizar la atracción ferreriana por los planteamientos anarquistas hay que plantear una clara línea divisoria: “Para los liberales, la autoridad era un mal a controlar y dividir al máximo; para el anarquismo, se trata de prescindir completamente de ella” (Álvarez, J., 1991d, p. 318).

Siguiendo el criterio de no repetir nada de lo escrito previamente, pero tampoco ignorando ninguna circunstancia relevante de lo que anteriormente no se haya mencionado, páginas más atrás leíamos la influencia de William Godwin, autor de las *Investigaciones sobre la justicia en política*, en Ferrer (Safón, 1978, p. 138).

Para Luis Miguel Lázaro, Jordi Monés y Pere Solá, la obra de Godwin

presenta un interés remarcable por el hecho de transformar la genérica protesta anarquista de principios del siglo XIX en una precisa doctrina político-social, desarrollada posteriormente por otros teóricos. Godwin se opone resueltamente a todas las Instituciones que se sustentan fundamentalmente en la subordinación, es decir, el Estado, la Iglesia, el Ejército e incluso la institución escolar (...). En su programa educativo, proponía, esencialmente, una línea

dirigida al desarrollo de las energías espirituales y al de la propia experiencia, relegando a segundo término la cuestión de la adquisición de conocimientos. Al igual que Rousseau, consideraba que para la buena marcha de la educación del niño debían suprimirse todo tipo de castigos e incluso de premios. (Monés et al., 1980, p. 26).

Para el Catedrático Álvarez Junco, sin embargo, no puede llamarse más que *preanarquista* a Godwin, pues de anarquismo propiamente no podría empezar a hablarse hasta Stirner y Proudhon (1991a). Quizás también existe la posibilidad de reflexionar sobre si acaso no existe anarquismo desde que existe autoridad, y de si el anarquismo solo se define por los teóricos, o es algo más vivencial, no una religión con profetas y dogmas. Las dos citas anteriores configuran un debate en el cual no vamos a entrar, pero que probablemente sería de gran interés, al menos para quienes se encargaran de llevarlo a cabo.

Las aportaciones de Godwin (1756-1836) que supondrían una base de la Escuela Moderna serían obvias: la importancia otorgada a la educación, el rechazo institucional, la supresión de premios y castigos... Sin embargo, probablemente la Escuela Moderna esté más centrada en la adquisición de conocimientos que en el desarrollo de las energías espirituales, por el que también apostaría Godwin.

Sobre la citada obra de Godwin, sería “un libro de reflexión, un libro en que pretendía demostrar por medio de la deducción racional cómo se había conformado la sociedad política y sus injusticias y cómo se podrían dar los pasos para su transformación completa” (Sánchez, R., 2007, p. 6).

El racionalismo será posiblemente la mayor influencia que podríamos aportar de los postulados de Godwin a la Escuela Moderna, así como las potencialidades que otorgaba a la educación como herramienta de transformación social, siendo una circunstancia que marcaría distancia con Ferrer su apuesta por el individualismo.

Rebatiendo quizás a Álvarez Junco (1991),

desde la perspectiva de Godwin todo gobierno es malo, pues en realidad no procede de los dictados de la razón sino de los deseos de unos grupos sociales por imponerse a otros mediante la fuerza. La expresión política de esa fuerza es el gobierno y la autoridad que de él se deriva, cuyo designio se halla siempre encaminado a acabar con la independencia y

autonomía del ser humano. (Sánchez, R., 2007, p. 9).

Godwin escribiría sobre educación en artículos o en su libro *The Enquirer*. En resumidas cuentas, para él la educación era algo básico para el cambio social, llegando a crear una escuela, que desapareció al no tener alumnado.

Para Godwin, la educación no es solo la instrucción, sino que educar debe responder a un programa global que considere al hombre como un ser integral en el que han de convivir el plano moral y el plano intelectual. No se debe educar a los niños en el aprendizaje de las normas de aclimatación social, sino que el objetivo debe hallarse en desarrollar en los alumnos la capacidad para ejercer su propio juicio por medio de la razón. Para ello, hay que fomentar en ellos los valores de la autonomía y la virtud que les permitan discriminar entre la multitud de opciones morales entre las que puede elegir cada individuo. Como elementos para ejercitar estas facultades cuenta Godwin con la literatura y la historia. (P. 19).

Llegados a este punto, es posible encontrar una nueva clave básica para entender este epígrafe: En 1898, a sugerencia de Piotr Kropotkin, se crea un comité pro-enseñanza anarquista, integrado por, además del propio Kropotkin, Jean Grave, Leo Tolstói, Charles Malato, Louise Michel, J. Ardouin y Eliseo Reclus.

La propuesta educativa de este comité parecería calcada por la Escuela Moderna, ya que según dicho comité la enseñanza debía ser:

- Integral.

La enseñanza integral, según Kropotkin, es «la que por el ejercicio de la mano sobre la madera, la piedra y los metales habla al cerebro y le ayuda a desarrollarse. Se llegará a enseñar a todos el fundamento de todos los oficios lo mismo que de todas las máquinas (...) Se deberá llegar a la integración del trabajo manual con el trabajo cerebral». (P. 18).

- Racional. La razón y la ciencia se constituyen en las auténticas guías educativas, excluyéndose cualquier dogma religioso.

- Libertaria. Para llegar a una sociedad libre hay que formar personas libres, amantes de su libertad, con respeto a la de los demás.
- Mixta. La enseñanza igualitaria entre sexos traería consigo la igualdad y la confraternidad entre hombres y mujeres.

De Kropotkin (1842-1921) aún no se ha hablado en profundidad en esta tesis. Para una persona de la generación a la que pertenezco, dicho nombre podría sonar como una absoluta novedad. En ningún caso, bajo ninguna circunstancia académica vivida personalmente, dicho teórico fue nombrado.

Este teórico no forma parte de ningún temario, de ninguna asignatura, de ningún curso... que haya realizado. Probablemente no es casual. Alguien cuyo volumen de escritos es descomunal es probablemente condenado al olvido en la enseñanza del Estado, si bien también es comprensible que nadie quiera “tirar piedras contra su propio tejado”.

Los calificativos que podríamos encontrar atribuidos a Kropotkin son diversos: “Célebre anarquista ruso refugiado en Inglaterra”, “figura casi legendaria”, “una de las mejores cabezas del movimiento anarquista internacional”... (Avilés, 2006, pp. 21-88).

La influencia de Kropotkin en los principios de la Escuela Moderna es total y absoluta. Lo que Francisco Ferrer Guardia entendería por ciencia sería más bien filosofía científicista y materialista.

Esta filosofía materialista y mecanicista corresponde, al parecer, a la de Kropotkin, el pensador más influyente entre los anarquistas españoles de la época. Y al considerarla, como el propio Kropotkin, un simple resultado de la ciencia empírica y experimental, cree Ferrer ineludible constituir la en base de toda enseñanza: (...) Se parte del supuesto de que hay una verdad definitiva y, en la práctica, absoluta. El no enseñarla desde la escuela primaria implicaría una injusticia social, puesto que la misma se enseña en la Universidad a los privilegiados que pueden acceder a ella. (Cappelletti, 2012, pp. 37-38).

Ferrer, al igual que Kropotkin, otorga una importancia capital a la enseñanza, científica, obviamente, como forma de llegar a un nuevo mundo. La naturaleza, no solo contextual, sino la de

cada persona, se constituye en el punto de partida de dicha formación.

Quien está condicionado por imposiciones y sanciones, o más en general por una educación autoritaria, no actúa normalmente; en cambio quien es libre, y aún no corrompido por influencias externas, hace el bien por inclinación propia, sin necesidad del temor reverencial al padre, al maestro, al gobernante, al magistrado, al cura, así que se le puede decir tranquilamente: "haz lo que quieras, como quieras." (Tomassi, 1988, p. 153).

Es posible, sin embargo, encontrar alguna diferencia entre la Escuela Moderna y el pensamiento de Kropotkin. En la obra póstuma de Ferrer Guardia, así como en el *Boletín de la Escuela Moderna*, se encuentra un artículo titulado "Los juegos", firmado por el mencionado páginas atrás Roger Columbié. En dicho escrito, el planteamiento sobre la bondad natural de la infancia, que sugiere Kropotkin, no existe:

El juego es apto para desenvolver en los niños el sentido altruista. El niño, por lo general, es egoísta, interviniendo en tan fatal disposición muchas concausas, siendo entre todas, la principal, la ley de la herencia. De la cualidad indicada se desprende el natural despótico de los niños, que les lleva a querer mandar arbitrariamente a sus demás amiguitos. (Ferrer, 2010, p. 122).

Quienes consideran a Ferrer un heredero de Rousseau, con esta cita sufren un nuevo varapalo. En todo caso, y mejor aún, citar al mismo Ferrer, "persuadido de que el niño nace sin idea preconcebida" (p. 89).

Nuestro protagonista no albergaba dudas: "El educador verdaderamente digno de ese nombre obtendrá todo de la espontaneidad, porque conocerá los deseos del niño y sabrá secundar su desarrollo únicamente dándole la más amplia satisfacción posible" (p. 130).

El modelo educativo propugnado por Kropotkin se erige contra toda autoridad, contra el respeto ciego a leyes y costumbres, contra la obediencia incondicional a quienes están por encima... en pro de una sociedad nueva y libre.

Según la lógica del sistema en el cual subsistimos es normal que las obras de Kropotkin

intenten ser condenadas al olvido, como la propia figura de Ferrer Guardia y su Escuela Moderna. Desde la *Moral Anarquista*, hasta el *Apoyo Mutuo*, pasando por *La Conquista del Pan* o *Las Prisiones*, hasta *Campos, Fábricas y Talleres* o *Memorias de un Revolucionario*... suponen una apuesta por la destrucción de toda una serie de consignas que sustentan una democracia formal basada en privilegios, monarquía, egoísmo, encierro, represión, vigilancia, explotación, burguesía, capitalismo...

Educativamente hablando, Kropotkin también considera necesaria la educación integral, aquella que no separa la formación de intelecto y espíritu con el trabajo manual. “Después del proceso y la absolución de Ferrer, este recibió una carta del propio Kropotkin recomendando tal integración y citando, como ejemplo, algunos establecimientos norteamericanos, que él había conocido, sin duda, en su gira de conferencias por aquel país” (Cappelletti, 2012, p. 49).

Resumiendo bastante, Kropotkin también apostaba por la coeducación de sexos, por una verdadera enseñanza humanística y científica, moral y racional, con material didáctico popular, no elitista. Habría no solo que proporcionar conocimiento teórico, sino práctico, pues el primero podría considerarse hasta inútil si no iba acompañado del segundo. Esta educación no podría lograrse hasta que se lograra una sociedad sin explotación.

Por último, recordar, como vimos en el testamento de Ferrer, que este, antes de su ejecución

tenía prevista la publicación de *La gran revolución*, obra historiográfica en la que Kropotkin da su propia interpretación libertaria de la revolución francesa. El libro había sido traducido también por Anselmo Lorenzo, pero no se llegó a publicar en la Editorial. (P. 96).

No parece casual que fuera con Kropotkin con quien pasaría Ferrer parte de la última primavera de su vida (p. 108).

Líneas atrás, vimos como Sol Ferrer consideraba a Proudhon como precursor anarquista, leído por su padre (Safón, 1978, p. 138). Dedicuémosle, pues, unas líneas a Pierre-Joseph Proudhon (1809-1865), teórico francés, por su aportación a las concepciones educativas libertarias que serían base de la Escuela Moderna de Ferrer Guardia.

También Proudhon es otro probable ilustre desconocido en temarios oficiales del Estado. Una de sus frases más conocidas, extraídas de su obra *¿Qué es la propiedad?*, evidencia el porqué: la esclavitud es un asesinato y la propiedad es un robo.¹⁵ En un mundo en el que la propiedad, robo

¹⁵ Recuperado de http://ocw.uib.es/ocw/economia/historia-del-pensamiento-economico/my_files/cuartacarpeta/proudhon.obra.html

o no, es prácticamente “sagrada”, esta clase de frases de Proudhon mejor que sean silenciadas, si es que se quieren perpetuar las desigualdades sociales, tan relacionadas con la acumulación de propiedades, riqueza y poder de determinados seres, y la miseria de tantos millones de personas.

Proudhon inspira sobre todo el antiteísmo, el federalismo, la crítica moral. La educación para Proudhon es prácticamente sinónimo de progreso e igualdad. Espera que en la enseñanza tengan cabida igualmente la agricultura y los oficios. Podría hasta entenderse que este teórico sería un antecedente de la coeducación de clases con esta cita:

Proudhon permanece fiel al principio de que la educación tiene como fin efectivo la igualdad, es decir, la reducción de todos, nobles y plebeyos, eclesiásticos y laicos, ricos y pobres, al "género superior de hombre" haciéndoles en la misma medida espiritualmente ricos, económicamente productivos y capaces de autodeterminarse. (Tomassi, 1988, p. 94).

Diversos autores, sin embargo, consideran a Proudhon un teórico contradictorio, quizás con incoherencias en sus escritos en parte similares a las que encontraríamos en el *Emilio* de Rousseau (1998), que mencionamos anteriormente. La cuestión religiosa sería un ejemplo de ello, con textos divergentes al respecto.

La pedagogía proudhoniana implica una educación igualitaria para todos los hombres, de por lo menos diez años, integradora, pues, de trabajo intelectual y manual. El progreso social y económico lo traerían consigo tanto la ciencia como el trabajo, pues ambos suponen método, necesidad de análisis y síntesis, y conllevan conocimiento social y participación colectiva. En ningún caso debe ignorarse la educación para el trabajo.

Lo que sí distingue ampliamente a Proudhon de Ferrer, del anarquismo y hasta del más mínimo progresismo, es su misoginia, que expresa con rotundidad, afirmando que en las mujeres hay

tanto en el cerebro como en el vientre, cierto órgano incapaz por sí mismo de vencer su inercia innata, y que solo el espíritu masculino puede hacer funcionar, cosa que no logra siempre. Ese es el resultado de mis observaciones directas y positivas. (Déjacque, 2004).

Proudhon puede ser alguien a quien Ferrer leyera, pero probablemente sus ideas generales y

pedagógicas llegan al absurdo al hablar de igualdad, libertad, justicia, criticar el intelectualismo burgués y la democracia parlamentaria... y hacer apología de una misoginia intolerable tanto en aquella época como en la actual. La Escuela Moderna apostó claramente por la coeducación, por la igualdad entre niñas y niños.

Tras Kropotkin y Proudhon, no podría faltar Bakunin en este punto, ya que se “atribuye el revolucionarismo de la Escuela Moderna a inspiración bakuninista” (Álvarez, J., 1991a, p. 534).

Se podría considerar precisamente a Bakunin (1814-1876) uno de los padres de la educación integral. El ya mencionado Paul Robin, una de las mayores referencias de Ferrer, ya estaba relacionado con el revolucionario ruso en la Comuna de París (Cappelletti, 2012, p. 10), y “se encontró en Ginebra con Bakunin, con quien coincidió en sus proyectos educativos” (Marín, 2009, p. 144).

La emancipación del pueblo, para Bakunin, debía llevar consigo la instrucción del propio pueblo por sí mismo. Todo el mundo debe trabajar, y todo el mundo debe estar instruido. Hay que unir trabajo intelectual y manual.

Para Bakunin, la educación debe ser plenamente igualitaria... y obligatoria en su parte general, una enseñanza humana de la inteligencia, sin teología ni metafísica, que contribuya a que niñas y niños, en su llegada a la adolescencia, tengan la plena capacidad de elegir el camino que mejor convenga a sus capacidades.

La enseñanza integral es acompañada, para Bakunin, de la enseñanza científica o teórica, y de la enseñanza industrial o práctica, para una formación del ser humano en la que se configura como persona trabajadora que comprende y sabe.

Unida a la enseñanza que vemos, se incluiría la experiencia moral humana. Esta moral se basa en el desprecio a la autoridad y en el respeto a la libertad y a la humanidad. Si analizamos la obra de Ferrer (2009) *Principios de moral científica*, encontraremos un alto número de similitudes entre lo que afirma Bakunin y lo que escribió Ferrer (2009).

Es necesario, para moralizar, al género humano, moralizar el medio social, opina Bakunin, que rechaza la doctrina del libre albedrío. Esta, según él, haría imposible la solidaridad humana, pues las millones de voluntades absolutamente independientes unas de otras, se podrían enfrentar y destruirse mutuamente.

La conclusión tanto a este punto, como al objetivo de los principios pedagógicos de la Escuela Moderna que leeremos en páginas posteriores, puede ser aquella a la que llega Bakunin:

Para que los hombres sean morales, es decir, hombres completos en el pleno sentido de la

palabra, son necesarias tres cosas: un nacimiento higiénico, una enseñanza racional e integral, acompañada de una educación fundada en el respeto al trabajo, a la razón, a la igualdad y a la libertad, y un medio social donde cada individuo, disfrutando de su plena libertad, fuera realmente, de derecho y de hecho, igual a todos los demás. (García, F., 1986, p. 56).

Con todo lo escrito hasta este momento, se evidencia que todo aquello que desarrollaría Francisco Ferrer Guardia no partía de la nada, sino de todo un cuerpo teórico, así como de algunas experiencias previas, en ambos casos, las auténticas raíces de la Escuela Moderna.

1.2 Principios pedagógicos de la Escuela Moderna

Tras entender de dónde viene, ahora es necesario saber qué es. Para ello, hay que realizar una especie de autopsia, en su acepción relacionada con la ejecución de un examen analítico minucioso.

Este trabajo no tiene sentido si no se emplean las fuentes primarias existentes: *La Escuela Moderna*, el *Boletín de la Escuela Moderna*, y *Principios de moral científica*.

Sin estas tres publicaciones, no se podría acometer la operación que, en breve, comienza, pues el catálogo de opiniones, juicios de valor, aseveraciones... todas ellas, sin ninguna base real, son diversas.

Si bien históricamente nos hemos encontrado con un modelo escolar consolidado que ha copado siempre todo el significado de la palabra *escuela*, lo cierto es que en muchas épocas y lugares se han dado formas diferentes de educación y espacios distintos para el crecimiento y el aprendizaje de la infancia. Lo que ocurre es que la historia convencional de la educación y la escuela suele ser la historia de la educación y la escuela convencionales. De tal manera que normalmente se presentan estas experiencias “alternativas” como desvíos marginales y temporales de un único camino conducente a un único modelo. (Contreras, 2004, p. 13).

Con este trabajo, se presenta, efectivamente, un modelo muy distinto al convencional, una escuela realmente muy moderna para su época y, probablemente, hasta para esta en la cual vivimos, por toda la serie de principios que la sustentaron.

Es necesario conocer a qué nos referiremos con el concepto de enseñanza racionalista, qué quería decir aquello de enseñanza científica en la Escuela Moderna y, fundamental, conocer los ideales, valores, principios... que se deseaban transmitir.

Conocer qué fue aquello de la coeducación, de sexos y clases sociales, el porqué de la relevancia de la higiene, cómo se concebía el juego, y todo, absolutamente todo, gracias a las fuentes primarias, un auténtico privilegio.

1.2.1 La enseñanza racionalista

La enseñanza racionalista es algo de lo que ya hemos hablado en este trabajo. De hecho, páginas atrás, nos referíamos a la definición dada por alguien tan relevante en el tema que nos ocupa como Anselmo Lorenzo, cuando afirmaba que este tipo de enseñanza pretende destruir atavismos, enseñar verdades, formar caracteres, impedir la formación de masas sectarias e inconscientes y hacer de cada hombre y de cada mujer un ser pensante y activo, de positivo e idéntico valor, sobre el cual no pueda sostenerse falso prestigio ni autoridad indebida (Ferrer, 2010, pp. 73-78). Desde luego, no se trataba de un objetivo poco ambicioso.

Otra persona de gran trascendencia en la Escuela Moderna, el Doctor Martínez Vargas, como leímos igualmente con anterioridad, consideraba que la enseñanza puramente científica y racional de la Escuela Moderna era base positiva de la buena educación, inmejorable para la relación de los niños con sus familias y con la sociedad, y única para la formación moral e intelectual del hombre futuro (p. 171).

También hemos podido leer referencias de diversos teóricos que apostaban, de una u otra forma, por el racionalismo: Domela Nieuwenhuis, Herbert Spencer, Robert Owen, Saint-Simon, Charles Fourier, Trinidad Soriano, Ernesto Haeckel, Descartes, Bakunin, William Godwin...

Conocimos igualmente como tres años antes de la inauguración de la Escuela Moderna, en 1898, a sugerencia de Piotr Kropotkin, se creó un comité pro-enseñanza anarquista, integrado por, además del propio Kropotkin, Jean Grave, Leo Tolstói, Charles Malato, J. Ardouin, Eliseo Reclus... Este comité defendía como punto esencial la enseñanza racionalista, aquella que, gracias a la ciencia y la razón, elimina el poder de cualquier dogma religioso.

Sirve, en este momento, el *Boletín de la Escuela Moderna*, concretamente, el publicado el

uno de mayo de 1908. El artículo que en dicho boletín encontramos del lerrouxista Juan Colominas Maseras, titulado “La enseñanza racionalista en España”, analiza el penoso momento educativo de la época, reconociendo que con una cultura vigente tan pobre resultaba evidente que la implantación de la enseñanza racional sería muy complicada, y tendría grandes dificultades (Mayol, 1978, pp. 270-274).

No alejándome en demasía de lo escrito por Jordi Monés, Pere Solá y Luis Miguel Lázaro (1980), consideraría que la enseñanza racionalista de la Escuela Moderna viene determinada por dos características. En primer lugar, una vertiente radical-revolucionaria; en segundo lugar, una vertiente puramente atea. Resulta difícil separar la enseñanza racionalista de la científica, de hecho, se puede considerar que van unidas, pero se tratará de esta última en el próximo apartado.

Ferrer consideraba que la educación racional de la infancia es un medio fundamental para acabar con la sociedad burguesa y capitalista.

Me sentía bajo el peso de una responsabilidad libremente aceptada y quise cumplirla a satisfacción de mi conciencia. Enemigo de la desigualdad social, no me limité a lamentarla en sus efectos, sino que quise combatirla en sus causas, seguro de que de ese modo se ha de llegar positivamente a la justicia, es decir, a aquella ansiada igualdad que inspira todo afán revolucionario. (Ferrer, 2010, p. 90).

La crítica a la burguesía progresista no faltaba en *La Escuela Moderna*, por su nulo interés por la enseñanza racionalista:

Imagínese lo que sería la presente generación si el partido republicano español, después del destierro de Ruiz Zorrilla, se hubiera dedicado a fundar escuelas racionalistas al lado de cada comité, de cada núcleo librepensador o de cada logia masónica; si en lugar de preocuparse los presidentes, secretarios y vocales de los comités del empleo que habrían de ocupar en la futura república hubieran trabajado activamente por la instrucción popular, cuánto se hubiera adelantado durante treinta años en las escuelas diurnas para niños y en las nocturnas para adultos. (P. 82).

En todo caso, la enseñanza racionalista por la que luchó Ferrer no tiene nada que ver con la política, como a continuación veremos.

Sin querer abusar de las citas de la fuente primaria que es *La Escuela Moderna*, resulta probablemente fundamental en el tema que estamos tocando este extenso pero clarificador escrito:

No ha de parecerse tampoco nuestra enseñanza a la política, porque habiendo de formar individuos en perfecta posesión de todas sus facultades, esta la supedita a otros hombres, y así como las religiones, ensalzando un poder divino, han creado un poder positivamente abusivo y han dificultado la emancipación humana, los sistemas políticos la retardan acostumbrando a los hombres a esperar todo de las voluntades ajenas, de energías de supuesto orden superior, de los que por tradición o por industria ejercen la profesión de gobernantes.

Demostrar a los niños que mientras un hombre depende de otro se cometerán abusos y habrá tiranía y esclavitud, estudiar las causas que mantienen la ignorancia popular, conocer el origen de todas las prácticas rutinarias que dan vida al actual régimen insolidario, fijar la reflexión de los alumnos sobre cuanto a la vista se nos presenta, tal ha de ser el programa de las escuelas racionalistas. (P. 149).

La contundencia de los dos párrafos anteriores deja claro la aspiración de la enseñanza racionalista de la Escuela Moderna. En este sentido, hay quienes afirman que

la enseñanza racional corresponde, según este concepto, a la enseñanza anarquista. Y por los menos en este aspecto, la Escuela Moderna resulta mucho más radical que la mayoría de las escuelas laicas, fundadas por masones, librepensadores y republicanos, hasta aquel momento en España. Es evidente, por ejemplo, la distancia que la separa aquí de la Institución Libre de Enseñanza, inspirada en la filosofía Krausista. Ferrer no se para en el deísmo o en el panteísmo; profesa activamente el ateísmo; no se contenta con la democracia o la república, aspira a la anarquía, o algo que mucho se le parece. Cree firmemente, por lo demás, que

tanto al [*sic*] antiteísmo como el antiestatismo no son sino corolarios de la ciencia y que sus fundamentos pueden demostrarse de un modo empírico y hasta experimental. De esta manera, puede decirse que, por una especie de absolutización de la ciencia, que deriva en este caso de un limitado sentido crítico y tal vez de una no muy sólida cultura histórica, la Escuela Moderna enfrenta el peligro de un nuevo dogmatismo, y de hecho sucumbe ante él. Ya en su tiempo aquello le fue reprochado por algunos lúcidos escritores anarquistas, y, entre ellos, principalmente Mella. (Cappelletti, 2012, pp. 33-34).

En este sentido, no es menos contundente el propio Ricardo Mella, al cual hemos de referirnos con sus propias palabras, de forma resumida, aunque no lo parezca...

¿Cómo admitir el adoctrinamiento de las gentes por medio del racionalismo que para cada individuo puede significar tal o cual otro método, sistema o doctrina filosófica y hasta religiosa? ¿Cómo admitirlo sobre todo, cuando se trata de los niños que aún no están en el pleno uso de sus facultades y pueden, por ello, ser inducidos a error?

Perfectamente que cada uno opine como quiera, que cada uno, como es natural, no admita autoridad alguna sobre su razón, pero esta misma razón, si no está cegada por las enseñanzas dogmáticas o por sus reminiscencias, habrá de decirle que ello no basta para determinar la verdad, que se halla toda entera en las cosas universales, y en sus leyes, en los hechos de experiencia y en las realidades de la vida toda, no en las imaginaciones de cualquier buen ciudadano cada bella mañana. Y esa misma razón que se proclama soberana, habrá de dictarle imperativamente el respeto a las otras razones, tan soberanas como la propia. Y dictándose, la enseñanza habrá de reducirse necesariamente a las cosas comprobadas y verificadas, que es lo que constituye la ciencia. Ni aun las ideas que más verdaderamente parezcan por militar a su favor el universal consentimiento, habrán de ser enseñadas, al menos como verdades comprobadas, puesto que los más grandes absurdos han contado y

cuentan todavía con ese universal consentimiento. (Mella, 1911).

Cercano en este momento a Cappelletti y Mella, sacaría a colación un escrito teóricamente realizado por una alumna de la Escuela Moderna de nueve años:

Al criminal se le condena a muerte: si el homicidio merece esa pena, el que condena y el que mata al criminal igualmente son homicidas; lógicamente deberían morir también, y así se acabaría la humanidad.

Mejor sería que en vez de castigar al criminal cometiendo otro crimen, se le dieran buenos consejos para que no lo hiciera más. Sin contar que si todos fuéramos iguales no habría ladrones, ni asesinos, ni ricos, ni pobres, sino todos iguales, amantes del trabajo y de la libertad. (Ferrer, 2010, p. 186).

Si la Escuela Moderna cae en un nuevo dogmatismo es difícil afirmarlo, y es igualmente complejo dilucidar si una niña de nueve años de principios del siglo XX puede considerar el amor al trabajo como un valor libremente aprendido... o si, más bien, se trataría de algo inculcado. Especialmente claro es el hecho evidente de que con su edad, más que probablemente, no habría trabajado nunca, hecho que no es posible afirmar tajantemente, por las circunstancias laborales de la época.

En todo caso, teóricamente al menos, la enseñanza racionalista de la Escuela Moderna aspiraba a preparar dignamente el ingreso de la infancia en la libre solidaridad humana. Esta enseñanza se opondría a la enseñanza política, como leímos anteriormente, siendo humanitaria y sin patriotismos.

El principio fundamental de la enseñanza racionalista, en su vertiente radical-revolucionaria, sería lograr que la infancia continuara siendo, en el mundo social, enemiga mortal de prejuicios de toda clase, tendiendo siempre a formarse convicciones razonadas, propias, sobre todo lo que fuera objeto del pensamiento. De esta forma se lograrían los cambios necesarios para conseguir construir una sociedad libre e igualitaria.

Por su parte, la vertiente atea del racionalismo educativo ferreriano en la Escuela Moderna se refleja sin miramientos en ocasiones: “La suciedad católica domina en España. San Alejo y San Benito Labra son no los únicos, ni los más caracterizados puercos que figuran en la lista de los

supuestos habitantes del reino de los cielos” (p. 113).

Hay ocasiones en las que la cuestión podría resultar quizás algo más tibia, en palabras de Ferrer: “maestros laicos españoles, inspirados y alentados por la propaganda librepensadora y el radicalismo político, se manifestaban más bien como anticatólicos y anticlericales que como verdaderos racionalistas” (p. 124). Pero desde el principio Ferrer lo tenía claro, desde que tenía asegurada la financiación del proyecto, pues escribiría que tenía la intención de fundar

una Escuela Emancipadora, la cual se encargará de desterrar de los cerebros lo que divide a los hombres (religión, falso concepto de la propiedad, patria, familia, etc.), para alcanzarles la libertad y bienestar que todos apetecemos y que nadie goza por completo. (Avilés, 2006, p. 95).

Abusando nuevamente de las citas, diremos que Ferrer afirmaría que frente a la antigua pedagogía, cuyo objetivo era enseñar al pueblo la inutilidad del saber, a fin de que, acomodándose a las privaciones materiales de la vida, soñase compensaciones celestiales o temiese castigos eternos,

es necesario oponerse a que los dioses y las justicias continúen siendo señores de la mentalidad humana, combatiendo rudamente en el niño toda idea sobrenatural; siendo la razón y la ciencia antídotos de todo dogma, en nuestra escuela no se enseñaría religión alguna. La enseñanza racional (...) no ha de parecerse a la enseñanza religiosa, porque la ciencia ha demostrado que la creación es una leyenda y que los dioses son mitos. (Álvarez, J., 1991a, p. 530).

Atendiendo a las fuentes primarias, podremos acertar en la aproximación definitiva a la vertiente atea del racionalismo de la Escuela Moderna. En esta ocasión, analizaremos lo escrito en dicha obra póstuma, un artículo relacionado que también aparece en el *Boletín de la Escuela Moderna*, y los *Principios de moral científica*, escritos por Ferrer (2009) en la cárcel.

Tanto en el *Boletín* como en el propio libro de *La Escuela Moderna* aparece un artículo titulado “La enseñanza laica.” En él, se expone como la idea de enseñanza no debiera ir seguida de ningún apelativo, ya que dicha idea estaría relacionada con la preparación de la generación naciente

por parte de la generación vigente, por decirlo de algún modo.

A lo anterior Ferrer (2010) lo califica como racional, y como futuro, ya que considera que lo vigente en su época son la enseñanza religiosa y la política, al estilo francés, inculcadora de valores burocráticos y patrioterros.

Para nuestro protagonista, se denomina como libre, o laica, a la enseñanza de forma manipuladora, como cuando las congregaciones religiosas abren escuelas y las llaman libres, o como cuando las escuelas políticas, patrióticas y *antihumanitarias* se autodenominan laicas.

La enseñanza racional para Ferrer (2010) está por encima de las enseñanzas religiosas y políticas. La racionalidad, y su superioridad, vienen dadas gracias a la ciencia, que ha evidenciado que la creación del mundo por un dios es un invento, y que los dioses no existen; la enseñanza racionalista no fomenta ni la ignorancia de progenitores, ni la credulidad de la infancia.

El día de la felicidad general se acercará, según se recoge en *La Escuela Moderna*, cuanto antes desaparezcan todas las supersticiones religiosas, pues han originado inconveniencias materiales y morales.

Para uso de las escuelas racionalistas escribiría Ferrer Guardia (2009) los *Principios de moral científica*, donde se expresa con total claridad cual sería la moral, con respecto a la religión, que debían impartir las escuelas racionalistas.

No habrían podido conservarse indefinidamente ni las propiedades inmorales, ni las no menos inmorales autoridades, sin el apoyo que recibieron de la misma religión, según se recoge en el cuarto capítulo de la citada obra, fuente de lo que a continuación puede leerse.

Todas las religiones llevan consigo la marca de la más baja inmoralidad; quienes se apropiaron primitivamente de las tierras, utilizaron la religión para consagrar su autoridad y la de sus representantes.

Con el objetivo de perpetuar las desigualdades, adoctrinaron a las personas desposeídas y pobres en la idea de que era insignificante la vida terrestre en comparación con la vida celestial que les esperaba tras su fallecimiento.

Quienes manipularon a las personas miserables no solamente fueron creídos por las primeras personas que sufrieron esa condición. Ferrer (2009) se lamentaba, pues en su época había millones de personas que continuaban consolándose de sus vidas penosas esperando recompensas en otra vida no terrenal.

Una idea que debe quedar clara al profesorado de cualquier escuela racionalista es la siguiente: “Mírese bajo el punto de vista que se quiera, se hallará siempre que la persona servidora de una religión vive del engaño, de la mentira y de la más patente falsedad” (p. 32).

Desde muy jóvenes nos acostumbran a practicar una religión, a respetar y admirar a seres

uniformados y a hacer limosnas; se nos instruye en considerar como natural a la riqueza y a la pobreza. Estas consideraciones quedan grabadas desde la infancia, y podrían no cambiar, como así sucedió con los seres primitivos, que las transmitieron hasta la actualidad.

Del estudio y de la observación de los primeros rebeldes nació la ciencia. Por la ciencia, que es la verdad de las cosas, se descubrió el engaño de las religiones, la ilegitimidad de toda propiedad superflua, y la inmoralidad de toda autoridad. (P. 33).

Quedan claras, pues, las ideas que se transmitirían a la infancia, según esta obra. Eso sí, todas debían ser comentadas, para que el alumnado obtuviera de ellas el mayor provecho posible, formulando toda clase de preguntas sobre las dudas que le surgieran.

Aunque se tratarán posteriormente, las conferencias dominicales también se relacionaban con el ateísmo ferreriano, así como obras destinadas a ser lecturas de la Escuela Moderna, como *El origen del cristianismo*.

Sobre el ateísmo activo del racionalismo educativo, también habría que mencionar las salidas de Ferrer con la infancia, algunas de las cuales desesperaban a las autoridades eclesiásticas, especialmente aquellas desarrolladas durante los domingos.

Durante una de las concentraciones, el día del Corpus Christi de 1904, se hicieron sonar campanarios para que más de seis mil personas concentradas no pudieran oír con nitidez a los conferenciantes que se disponían a hablar.

Ferrer respondería el hecho anterior organizando diversos actos, como una merienda escolar, un Viernes Santo, que congregó a más de 1.700 niñas y niños.¹⁶ Obviamente, la situación degeneraría en una tensión creciente.

El *Boletín de la Escuela Moderna* no era menos explícito en la materia que tratamos. En un artículo de Dunstano Cancellieri, titulado “El tormento de la infancia”, publicado el uno de agosto de 1908, se puede leer que

la palabra cruel del Evangelio "El padre que no pega a su hijo no sabe amarle" impera cruelmente sobre toda la educación familiar. (...) Por lo demás es cándido suponer que la educación puede cambiar la naturaleza del niño, porque de la educación solo puede esperarse uno de los tres resultados siguientes:

¹⁶ Como se refleja en el documental *Viva la escuela moderna*, recuperado de <http://www.rtve.es/alacarta/videos/panorama/panorama-viva-escuela-moderna/714761/>

1º Ayudarle a su desarrollo y desenvolvimiento, como lo hace la educación racional;

2º Suprimir su personalidad convirtiéndole en autómatas; tal hace la educación jesuítica, que destruye en germen innumerables bellísimas figuras;

3º Desviar y corromper el alma del niño, y este es en general el resultado de la educación en familia. (Mayol, 1978, pp. 44-47).

Solo un mes después del artículo anterior, el 1 de septiembre de 1908, aparecería otro de Juan Colominas Maseras, titulado “El obstáculo”, en el que se afirmaría que

el ideal de la Iglesia consiste en mantener la ignorancia, porque la ignorancia mantiene el privilegio. Y como la Iglesia es el puntal más poderoso que mantiene el privilegio, en ella se amparan los poderosos de la tierra que odian la luz simbólica de la enseñanza emancipada del error, y no quieren aceptar que únicamente orientando a las inteligencias desde la tierna edad infantil hacia nuevos horizontes de una cultura armónica, fundamentada en el estudio de la realidad, en la experimentación práctica y vivida de los hechos sociales, es como puede aspirarse a una humanidad fuerte y vigorosa, apta para regirse por las inmanentes leyes de la justicia. (P. 100).

Podría pensarse que la contundencia frente a la Iglesia sería posterior al cierre de la escuela, que previamente el racionalismo educativo no era tan elocuente en lo referente al ateísmo. Así lo afirma Buenaventura Delgado en su libro: “Antes de la clausura, Ferrer no había manifestado tan claramente sus intenciones, sino que, por el contrario, había sido sumamente prudente y cauteloso con el fin de no llamar excesivamente la atención” (Delgado, 1979, p. 100). Para no dejar ningún género de dudas, veamos que dice el *Boletín de la Escuela Moderna*, ya en su primer año. Publicado en Barcelona, el 31 de enero de 1902, siendo el cuarto *Boletín* que se editaba, en él se encontraba la “Memoria de 15 de diciembre a 15 de enero.”

Dicha Memoria, de algo más de una página de extensión en el *Boletín*, estaba firmada por Clemencia Jacquet, primera directora de la Escuela Moderna, y en ella se podía leer lo siguiente:

Como hemos decidido combatir a todo trance la falta de franqueza, ese gran vicio debido al atavismo religioso, no cesamos nunca de predicar con el ejemplo. Por lo mismo, cuando se nos presentan los padres a informarse de las condiciones de admisión de la Escuela Moderna, cuidamos mucho de advertirles ante todo que la enseñanza religiosa (juzgo preferible decir la enseñanza dogmática) no está inscrita en nuestro programa.

A esta advertencia me ha ocurrido obtener respuestas como la siguiente: -"¡No importa! Lo que deseo ante todo es que el niño trabaje seriamente; la religión ya se la enseñaré yo mismo".

Es esta una respuesta cuyo alcance no conocen los que la dan. Los padres, al decir eso, no se dan cuenta de que una enseñanza racional y verdaderamente científica no puede ir unida con la enseñanza religiosa.

Querer que marchen juntas dos cosas tan incompatibles es exponerse a perder los frutos de los dos métodos; es introducir el desorden en la inteligencia del niño, que llega a no saber a quien creer; si a la madre que le conduce a la iglesia, o al maestro que le enseña que la naturaleza no admite milagros. De lo cual se sigue un mal gravísimo, cual es convertir al niño en hipócrita y en un débil de voluntad que engañará a su confesor y a su institutor, no atreviéndose jamás a decir a uno lo que le enseña el otro.

Por mi parte creo firmemente que todo lo que es opinable debe ser absolutamente proscrito de la escuela y de la familia en lo concerniente a la educación de los niños, no solamente una religión cualquiera, sino también todo lo que se refiere a la vida social; porque las formas de la sociedad no se hallan fijas a perpetuidad según algunas fórmulas actualmente conocidas. Quiéranlo o no los hombres, el progreso les empuja sin cesar y cambia a cada instante las condiciones de su vida; por tanto, no tenemos el derecho de concebir y de regular de antemano bajo que régimen social vivirán nuestros descendientes. Nos está, pues, rigurosamente prohibido por nuestra conciencia educar a nuestros hijos para un género

determinado de vida. (Mayol, 1978, pp. 59-60).

Con la cita anterior, eliminamos un alto número de críticas que se encuentran en la bibliografía existente, donde las referencias al *Boletín de la Escuela Moderna*, en muchas ocasiones, no existen. En el plano teórico, al menos, la lejanía con el dogmatismo es casi palpable con la cita anterior, cuyo origen es una fuente tan primaria como el órgano de expresión de la Escuela Moderna.

Se puede entender, y con bastante lógica, que la enseñanza racionalista, al margen de sus vertientes radical-revolucionaria y atea, no puede comprenderse plenamente sin atender a su vertiente científica e integral, sin conocer la relevancia otorgada a la coeducación sexual, sin entender que fue ese concepto probablemente tan novedoso como fue la coeducación de clases sociales. A ello se destinarán los siguientes epígrafes de esta tesis.

No hay mejor forma de acabar este apartado que con las siguientes palabras del propio Ferrer, extraídas de una carta por él escrita el 24 de enero de 1907, que además se encuentran en el monumento a él dedicado en la capital de Bélgica, Bruselas: “La enseñanza racionalista puede y debe discutirlo todo, situando previamente a los niños en la vía simple y directa de la investigación personal” (Lázaro, 1981, p. 37).

1.2.2 La enseñanza científica

La misión de la Escuela Moderna consiste en hacer que los niños y las niñas que se le confíen lleguen a ser personas instruidas, verídicas, justas y libres de todo prejuicio. Para ello, sustituirá el estudio dogmático por el razonado de las ciencias naturales. (Ferrer, 2010, p. 91).

La frase anterior, que inicia el “Programa” de *La Escuela Moderna* -primeras palabras sobre la existencia de la escuela lanzadas al público-, supone una declaración de intenciones, si bien diversos autores la criticarían, lo cual sería posiblemente coherente si la seccionamos de todo lo escrito que la sigue... que sería el libro citado casi al completo. Cualquier frase descontextualizada puede ser usada en contra de la Escuela Moderna.

Ya se explicó en páginas anteriores como se usó el *filocientificismo* de Ferrer y de la Escuela Moderna para atacarla, en algunas ocasiones casi acusando a dicha obra de conservadurismo, e

incluso de transformar la ciencia en una nueva religión.

Pero Ferrer no llega a sacralizar la ciencia, sino que mantiene más bien una actitud pragmática al respecto: desconfía de las conquistas técnicas realizadas bajo el poder de las clases dominantes y solo las considera válidas cuando se ofrecen como instrumento de emancipación. (Carrasco, 1977, p. 32).

Habría más consideraciones al respecto, muy importantes para encuadrar el tema que ahora tratamos, bastante empleado para descalificar a la Escuela Moderna.

En realidad, el carácter revolucionario de la Escuela Moderna deriva de su carácter racionalista y científico (tal como son entendidos el racionalismo y la ciencia por Ferrer). Cuando este sostiene que no pretende fomentar la lucha de clases directamente entre los educados, probablemente solo busca una justificación para el hecho de que su escuela no sea gratuita y enteramente proletaria, sino más bien policlasista (por la composición de su alumnado). (...) Desde este punto de vista, la Escuela Moderna se halla en abierto contraste con la mayoría de las experiencias de la pedagogía libertaria que se realizaron después, hasta nuestros días. Ni siquiera la más radical de estas experiencias, la de la Gemeinschaftsschule, de Hamburgo, tan duramente atacada por prensa nacional-socialista y por los corifeos de la pedagogía nazi, transmitió una ideología revolucionaria o planteó directamente la problemática de la sociedad contemporánea con espíritu libertario. Neill, el fundador de Summerhill, opina que la política (y, por consiguiente, también la antipolítica del anarquismo), igual que la religión, constituyen un problema privado y puramente personal, cuya resolución debe encarar el adulto y no el niño. (Cappelletti, 2012, pp. 47-48).

Otros autores coinciden con la cita anterior, considerando que Ferrer, con su enseñanza científica,

puntualiza que tal enseñanza deberá estar al servicio de las verdaderas necesidades de los hombres, y no al servicio del capital o de la burguesía. Este punto central del ideario de Ferrer es el que singulariza el ferrerismo con respecto a otras alternativas pedagógicas liberadoras -la escuela de Summerhill, por ejemplo-, que plantean una escapatoria individual al margen de cualquier cambio estructural de la sociedad. (Carrasco, 1977, p. 33).

La Escuela Moderna tenía el objetivo de lograr que su alumnado tuviera una base científica suficiente, y no que la ciencia se constituyera en una nueva religión.

En la Escuela Moderna tendrán representación proporcionada todos los conocimientos de carácter científico, servidos por los más progresivos métodos que hoy conoce la Pedagogía, así como por los instrumentos y aparatos que son las alas de la ciencia y el medio conductor más potente para obrar en la inteligencia de los educandos. Como la más compendiosa fórmula se puede decir que las lecciones de cosas sustituirán allí a las lecciones de palabras, que tan amargos frutos han dado en la educación de nuestros compatriotas. (Ferrer, 2010, p. 93).

El *Boletín de la Escuela Moderna*, en su primer número, no deja lugar a dudas, al afirmar literalmente que el propósito de esta es

coadyuvar rectamente, sin complacencias con los procedimientos tradicionales, a la enseñanza pedagógica basada en las ciencias naturales. Este método nuevo, pero el únicamente real y positivo, ha cuajado por todos los ámbitos del mundo civilizado, y cuenta con innúmeros obreros, superiores de inteligencia y abnegados de voluntad. (1901, p. 2).

Ha resultado complejo en este trabajo distinguir entre opiniones de teóricos fundamentadas y simples subjetividades sin ningún tipo de base teórica o práctica. Los ejemplos, en la temática concreta que abordemos, abundan, y algunos ya se reflejaron. Y cuando decimos simples

subjetividades, en ellas incluiremos algunas manipulaciones considerables, rebatibles, como en tantas otras ocasiones, recurriendo a las fuentes primarias.

Veamos un caso sin detenernos en exceso. “En cambio, no se pueden excusar del todo otras deficiencias de la filosofía educativa de la Escuela Moderna. Parece privar en ella un intelectualismo excesivo: no se percibe en ninguna parte el propósito de fortalecer la voluntad” (Cappelletti, 2012, p. 38).

Para rebatir la frase anterior, cito textualmente lo escrito ya en el primer número del *Boletín de la Escuela Moderna*:

Por otra parte, no se educa íntegramente al hombre disciplinando su inteligencia, haciendo caso omiso del corazón y relegando la voluntad. El hombre, en la unidad de su funcionalismo cerebral, es un complejo; tiene varias facetas fundamentales; es una energía que ve, afecto que rechaza o se adhiere a lo concebido y voluntad que cuaja en actos lo percibido y amado. (...) Y ya que tenemos por guía educativa las ciencias naturales, fácilmente se comprenderá lo que sigue: trataremos que las representaciones intelectuales, que al educando le sugiera la ciencia, las convierta en jugo de sentimiento, intensamente las ame. (1901, p.3).

La cita anterior, que finaliza la primera publicación existente del órgano de expresión de la Escuela Moderna, refleja, pues, una intención de considerar al ser humano un complejo, no ignorando en ningún caso su voluntad. Dicha cita también se encuentra en la obra póstuma de Francisco Ferrer Guardia (2010).

Otro hecho que refleja la trascendencia otorgada a las ciencias naturales es comprobar el origen científico de parte del elenco de colaboradores de la escuela, información que encontramos en los libros publicados por la Editorial de la Escuela Moderna o en los artículos que aparecían en el *Boletín*. Pero las temáticas de dichos libros en sí ya son elocuentes: aritmética, historia, geografía, mineralogía, geología, botánica, petrografía, zoología, psicología...

Interrelacionando de nuevo conceptos, hasta la aritmética podría tener una función más que numérica:

En una palabra, la Escuela Moderna desea un conjunto de problemas por el cual la

aritmética resulte lo que debe ser en realidad: la ciencia de la economía social, tomando la palabra economía en su sentido etimológico de buena distribución. (Ferrer, 2010, p. 150).

Para facilitar la carrera pedagógica a quienes no pudieran seguir los cursos de la Escuela Moderna, se publicó en el segundo número del *Boletín*, editado el 30 de noviembre de 1901, un temario estructurado, en el que se dejaba en manos del futuro profesorado discurrir cómo podrían hacer comprender al alumnado aquellas mismas lecciones que iban a estudiar.

La preponderancia de las ciencias para llegar a ser docentes según el espíritu de la Escuela Moderna, parafraseando lo dicho en el Boletín anteriormente citado, es contundente, como puede verse en la siguiente división por bloques, tomada de dicha publicación (1901, pp.4-5):

I. Ciencias naturales.

- Zoología.

-Botánica.

-Geografía física (cuerpos celestes, geología, planisferio, continentes...).

II. Ciencias físicas.

-Física.

-Química.

III. Ciencias matemáticas.

-Aritmética.

-Álgebra

-Geometría.

IV. Letras.

-Historia (Paleontología, aparición del hombre en la tierra, los primeros descubrimientos y las edades de la piedra tallada y pulimentada).

-Geografía etnográfica (Caracteres distintivos de los grupos étnicos).

-Lengua y literatura (Castellano, etimologías, análisis de obras clásicas contemporáneas: Pérez Galdós, Alfredo Calderón, Picón, etc.).

Resulta interesante comprobar las materias que se consideraban necesarias para ser profesional de la enseñanza en la Escuela Moderna. Si las comparamos con aquellas que, por ejemplo, encontramos en el Grado de Pedagogía actual, veremos pocas similitudes, si bien claramente la didáctica, los métodos de enseñanza... quedaban en manos de quien aspirara a ser profesorado, no siendo una materia que figure en el temario citado.

Lo que si se pretende en este capítulo es evidenciar que

precisamente cuando Ferrer habla de confianza en la ciencia lo que pretende principalmente es combatir el dogmatismo religioso y político. Creemos que aunque Ferrer no lo exponga explícitamente, él es consciente que esta ciencia puede ser manipulada por el poder, como la escuela laica también puede ser manipulada por el Estado. Destacando que para Ferrer su concepción de ciencia es la que está al servicio del conjunto de la sociedad, (...) lo demás no sería ciencia sino dominación. Y en su Escuela buscará la ciencia al servicio de su alumnado y al servicio de la libertad.

Para Ferrer naturaleza y ciencia son prácticamente sinónimos, la ciencia sigue las leyes de la naturaleza. Esta vuelta a la naturaleza también tendrá un significado literal que en la Escuela Moderna se plasmará con el conocimiento directo por parte del alumnado, mediante excursiones, de ríos, montañas, bosques, etc. Cobra también significado en el contexto de una sociedad que se va industrializando a grandes pasos, donde las ciudades van creciendo y las personas abandonan el campo para trabajar en las duras jornadas de las fábricas y vivir en casas insalubres, generándoles una cierta frustración social y rechazo al sistema. (Aubert y Siles, 2009, p. 26).

La ciencia en la Escuela Moderna, por tanto, no se constituía en un dogma, sino en una guía,

como estamos viendo, en una especie de mínimo a través del cual avanzar:

Por otra parte, cúmplenos manifestar que consideramos absurdo el concepto esparcido, de que la educación basada en las ciencias naturales atrofia el órgano de la idealidad. Lo concebimos absurdo, decimos, porque estamos convencidos de lo contrario. Lo que hace la ciencia es corregirla, enderezarla, sanear su función dándole sentido de realidad. El remate de la energía cerebral del hombre es producir el *ideal* con el arte y con la filosofía, esas altas generaciones *conjeturables*. Más para que lo ideal no degenera en fábula o en vaporosos ensueños, y lo conjeturable no sea edificio que descansa sobre cimientos de arenas, es necesario de toda necesidad que tenga por base segura, incommovible, los cimientos exactos y positivos de las ciencias naturales. (Ferrer, 2010, p. 97).

Las citas anteriores redundan una y otra vez en las mismas ideas, en el mismo código -si se permite la expresión-, relacionado básicamente en la consideración de las ciencias como un elemento base regido por unos hechos demostrables por sus principios y causas...

Es cierto que en la Escuela Moderna desde los cinco años el alumnado empezaba a conocer el cuerpo humano, los animales, las plantas, los minerales, la aritmética, la geometría sencilla... como podemos saber a través de la lectura de los diferentes números de su *Boletín*. Esto no implica que dichos temas no se intercalaran con los sucesos diarios de la vida y el conocimiento de los objetos usuales, con la limpieza, los vestidos, el alimento, la habitación, los muebles, la escuela, la clase, los juegos, los diferentes actos de la vida escolar... Esta enumeración no es casual, sino obtenida del citado *Boletín*. Lectura, escritura, gimnasia... no faltaban.

No resultaría sencillo saber si todo lo que se refleja en el plano teórico sería puesto en práctica en la cotidianidad de la Escuela Moderna, pero la teoría y la documentación que así lo atestiguarían ahí están.

La *cientificidad* en la didáctica, o más bien su ausencia, probablemente sería un punto débil en los principios pedagógicos de la Escuela Moderna. Atendiendo a lo escrito en el primer *Boletín de la Escuela Moderna*, bajo el epígrafe "Observaciones generales. Sobre el primer mes de clase", y aunque se refiera al orden de la clase, se reconocía lo siguiente: "la experiencia nos ha demostrado la gran distancia que hay de la teoría a la práctica" (Jacquinet, 1901a, p. 8).

El estudio razonado de las ciencias naturales sería una cuestión clave de este epígrafe que

ahora tratamos. En primer lugar, por la innovación que supone eso de razonado. En segundo lugar, por el hecho del análisis crítico de la naturaleza.

No se ha de ignorar que el *Boletín de la Escuela Moderna* es una publicación rica y diversa, en muchos aspectos. En este momento existe la posibilidad de detenernos y analizar un artículo aparecido en el número seis de esta publicación, año I, publicado en Barcelona, el treinta de abril de 1902.

El artículo al que nos referimos no deja lugar a dudas gracias a su título: “Contra la naturaleza.” Nada más y nada menos que páginas escritas por alguien de quien ya hemos hablado, Paul Robin.

“Los admiradores de un dios determinado, Ball, Jehovah, Júpiter, son muy absurdos, sin duda, pero no tanto como los pretendidos científicos admiradores de la Naturaleza” (Robin, 1902, p. 4). Con estas dos iniciales y contundentes frases existe la posibilidad de rebatir en parte a toda esa caterva de teóricos que se dedicaron a escribir prácticamente que Ferrer Guardia y la Escuela Moderna transformaban la ciencia en religión. Para este objetivo, no ha hecho falta recurrir a ninguna fuente difícilmente acreditable, ni a ninguna opinión subjetiva de nadie... fuente primaria, *Boletín de la Escuela Moderna*.

En un escrito cuyo título y primeras frases son explícitas, el resto del contenido no defrauda. Afirma claramente que la naturaleza “dista mucho de ser una buena madre que arregla todo para el mayor bien de sus hijos, no pasando de ser un conjunto de hechos muy numerosos y complejos que se reproducen de idéntico modo en las mismas circunstancias” (Ibíd.).

Siguiendo con Robin, “los hechos naturales son en su mayor parte perjudiciales para todos los seres, y un corto número procuran a los humanos ventajas sin inconvenientes. El hombre sigue creyéndose neciamente el hijo predilecto” (Ibíd.).

Paul Robin pone toda una serie de ejemplos que redundan en lo hostil que ha sido, toda la existencia, el medio para el ser humano, desde en lo que a la escasez de alimentos se refiere hasta en las dificultades de lograr instalarse en *habitaciones naturales*, obtener vestido y con ello abrigo...

Con una capacidad de presagio que puede resultar sorprendente para un escrito de hace más de un siglo, el autor muestra su preocupación por el abuso de los combustibles naturales, que -dice- hasta ha podido provocar que en breve se carezca de ellos... ya en 1902 encontramos una decidida apuesta por las energías solar, eólica y la procedente de las mareas (p. 5).

La conclusión del escrito es clara:

Al siglo en que estamos corresponde acabar la obra de los precedentes, haciendo que las

ciencias sirvan a la felicidad humana; que todos definitivamente puedan vivir en una alegría, en una abundancia sin límites, al precio de un trabajo fácil, nada penoso y frecuentemente limitado a la vigilancia de los infatigables esclavos de hierro y de fuego; que esa pequeña deuda, pronto y alegremente pagada por todos, de derecho a pasar una vida en los nobles placeres que produce el culto de las artes, el estudio de las ciencias teóricas y aplicadas, en la perfecta y universal benevolencia y en la solidaridad integral con todo lo que en sí encierra de más fino y exquisito. (Pp 6-7).

A estas alturas, no vamos a rebatir la trascendencia de las ciencias en la Escuela Moderna, pero no por ello hemos de concluir que la ciencia se transformaba en dicha experiencia educativa en una verdad irrefutable, si bien, para algunos, el amor de Ferrer Guardia por la ciencia llevaba consigo hechos bastante discutibles...

Su énfasis en la ciencia responde a una actitud, bastante extendida en su época, que se suele denominar cientifismo y que implica la suposición de que la ciencia puede servir de guía para enfrentarse a todos los problemas de la vida. Ello supone caer en la falacia lógica, identificada en su tiempo por Hume, de que se puede deducir lo que debe ser de lo que es. La ciencia describe la realidad, pero no impone deberes morales y si se pretende que ciertas opciones éticas son consecuencia de la verdad científica se cae en una actitud no muy distinta de la de aquellos que atribuyen sus propias opciones a la voluntad de Dios. Por ello Tzvetan Todorov, en un lúcido ensayo sobre el tema, ha llegado a escribir que el cientifismo, aunque se apoya en la ciencia, no es en sí mismo científico, sino que pertenece "a la familia de las religiones". (...) En nuestra opinión, había caído en una contradicción fácilmente perceptible, la de pretender fomentar actitudes libertarias mediante una enseñanza que no daba opción al contraste de opiniones. Si Ferrer no lo entendía, o no quería entenderlo, ello se debía en parte a esa actitud tan suya que hemos denominado cientifismo y que consistía en la creencia en una verdad única que todo lo abarcaba, lo que le hacía pensar que la

religiosidad o el patriotismo eran errores en el mismo sentido que lo era el geocentrismo. En realidad, Ferrer tenía un carácter marcadamente dogmático. (Avilés, 2006, pp. 97-108).

Es fácil coincidir en eso de que la ciencia no impone deberes morales, quizás también en que ciertas opciones éticas no son consecuencia de la verdad científica, como Avilés señala. De hecho, como veremos más adelante, Ferrer (2009) escribió *Principios de moral científica* para “aclarar las cosas.”

Eso de que la enseñanza de Ferrer no daba opción al contraste de opiniones... no podemos rebatirlo, al ser algo que no tiene ninguna base realmente sólida ni precisamente científica, ni teórica ni práctica, pues no existe ni hay posibilidad de que haya una investigación cualitativa, o de cualquier tipo, de lo que en la Escuela Moderna sucedía. En lo teórico, si habría algunos testimonios, subjetividades. Desde luego, en el *Boletín de la Escuela Moderna*, existen opiniones diversas. Acabamos de incluir una precisamente de Paul Robin (1902).

La creencia, que afirma el catedrático Avilés, de una verdad única que todo lo abarcaba, y el dogmatismo de Ferrer, vuelven a ser acusaciones que reflejan la subjetividad de quien las escribe. Esta claro que en la Escuela Moderna la ciencia era una guía, pero quizás de ahí a hablar de verdad única y de dogmatismo habría un gran camino que recorrer... y que demostrar. En este trabajo vamos a intentar dejar lo más a un lado posible valoraciones del tipo anterior, y atender, en la medida de lo posible, a las fuentes primarias.

No sería necesario repetir la conclusión del epígrafe anterior, donde se afirmaba que la enseñanza racionalista pretendía discutirlo todo, aspirando a que el alumnado desarrollara su propia investigación personal. Si eso es dogmatismo...

Desde luego, el objetivo teórico de la Escuela Moderna fue pasar de las lecciones de palabras a las lecciones de cosas, lo cual parece un gran avance para la época. Ello no implicaría la eliminación estricta del riesgo de dogmatismo... si bien más dogmatismo puede encontrarse en clases magistrales de opinión única, o en opiniones sin ninguna clase de base.

En definitiva, las ciencias supusieron una base de la enseñanza a la que se aspiraba en la Escuela Moderna, no una cuestión omnipresente y omnipotente, sino una guía. Muestra de ello, al margen de todo lo expresado en este epígrafe, volverá a encontrarse en el apartado dedicado a las asignaturas y los horarios de la Escuela Moderna.

1.2.3 *Principios de moral científica*

Es enormemente arriesgado, como mínimo, unir moral y ciencia, aunque Ferrer lo realizaría para escribir la obra que da título a este epígrafe. Ese atrevimiento, y probablemente el no pensar que se publicaría el libro mencionado, daría pie a estas “reflexiones”:

Cuando se hallaba en prisión, Ferrer había enviado a Malato un manuscrito titulado *Principios de moral científica*, para que viera si era posible publicar algo así con destino a las escuelas racionalistas. Él mismo se consideraba incapaz de escribir el libro, por lo que se había limitado a apuntar algunas ideas, siempre con el temor de haber incurrido en “herejías” desde el punto de vista científico, histórico y literario. Era la confesión más palmaria de que él mismo se consideraba falto de preparación para abordar seriamente los temas intelectuales que más le interesaban. Fue un promotor de actividades culturales, pero no un creador. El borrador que escribió para aquel libro, nunca publicado, se conserva hoy en la universidad de San Diego. Sus principios eran muy sencillos: la sociedad era inmoral y había que transformarla radicalmente.

Ya en libertad y tras renunciar al ambicioso proyecto de escribir un tratado moral, en el que no parece que hubiera sido capaz de aportar una sola idea nueva, Ferrer optó por la tarea más modesta de escribir un libro en el que expuso los rasgos generales del proyecto educativo en que se había basado la Escuela Moderna. (Avilés, 2006, pp. 199-200).

Ignoro si Ferrer hubiera tenido la capacidad de aportar ideas nuevas -¿Es lo nuevo sinónimo de bueno?-, pero Ferrer no solo optó por una “tarea más modesta”... sino que fue condenado a pena de muerte y ejecutado, detalle que no parece tenerse en cuenta, ni en la cita anterior, ni en los “juicios-condenas” de diversos teóricos que estuvieron, o están, a sueldo del Estado español, el mismo que asesinó a Ferrer.

Los libros de texto, las lecturas, los comentarios, los ejercicios diarios de resolución de problemas, las clases de Historia, las redacciones literarias y, en resumen, toda la actividad de este centro iba encaminada a lograr un adoctrinamiento sistemático de los alumnos.

(Delgado, 1979, p. 113).

Si seguimos las opiniones de los Catedráticos Avilés y Delgado seguramente nos encontramos ante una tesis doctoral sobre una escuela de un ser dogmático cuyo único fin parece ser el adoctrinamiento sistemático del alumnado. De un ser casi maligno. Pero hay mucho más.

Pero, en todo caso, cuando Unamuno lo califica, por su parte, de “frío energúmeno”, “fanático ignorante”, “imbécil y malvado”, solo está haciendo gala de su conocido espíritu de contradicción frente a la intelectualidad europea, empeñada en ensalzar los méritos del fusilado maestro catalán. Y es claro que cuando un hombre como el canónigo Manjón, dedicado a la educación de la infancia sin recursos, llama a Ferrer “verdadero criminal, encumbrado masón, verdadero autor del frustrado regicidio el día de la boda del rey y de los incendios de iglesias y escuelas de Barcelona, estafador, mal padre, mal esposo y mala persona” (Diario de P. Manjón, Madrid, 1973, pág. 337), priman en él absolutamente los prejuicios de una religiosidad mezquina sobre la generosidad de su alma de pedagogo popular.

Es verdad que Ferrer no fue hombre de gran cultura y que su preparación científico-pedagógica, propia de un autodidacta, era unilateral y no carente de grandes lagunas. Aun su estilo, que Yvonne Turin juzga “denso, conciso, extremadamente claro y vivo”, está, sin embargo, frecuentemente reñido con la sintaxis. Nunca asistió a una escuela normal y menos a una universidad. Su práctica pedagógica la inició en la edad madura (algunos dicen que se graduó de maestro, pero no hay de ello ninguna prueba). Pero también es cierto que poseía una clara inteligencia natural, un gran amor por el saber, una admiración sin límites por la ciencia y los científicos, además de un enorme interés por todos los problemas de la educación. Igualmente cierto parece que, como dice la citada Y. Turin, “tenía un inmenso poder de seducción” y que “sabía manejar las psicologías y poseía el arte de asombrar a quien lo trataba por vez primera”, por lo cual “ejerció una verdadera fascinación sobre

ciertas personas”. Era, según puede inferirse, un educador y un guía moral nato.

Es verdad que sus ideas pedagógicas no se pueden considerar profundamente originales. Y aunque Dommanget opina que su *Tratado de español práctico* es un aporte positivo al progreso de la enseñanza de las lenguas vivas, y su hija, Sol Ferrer, considera su obra inédita *Principes de morale scientifique* como valioso exponente de su pensamiento social y político, hay que convenir en que Ferrer no hizo sino adoptar y adaptar las corrientes más avanzadas de la pedagogía europea de su época.

Sin embargo, esa adopción la hizo a primera hora, antes que nadie en España y en el mundo de habla hispánica, lo cual supone ya no escaso mérito. Y, por otro lado, esa adaptación supuso tanto una visión político-sociológica de las condiciones del país y de sus necesidades, como una capacidad de ideologizar radicalmente las corrientes pedagógicas contemporáneas, en sentido socialista y libertario, lo cual hace de él, como dice Orts Ramos, un continuador de Owen, de Cabet y de Marx, y, podríamos añadir nosotros, de Proudhon, de Kropotkin y, desde luego, de Robin. (Cappelletti, 2012, pp. 125-127).

Esta extensa cita, en suma con las anteriores, abundantes en opiniones no precisamente fundamentadas en fuentes primarias, nos colocan en alerta, con una necesidad imperiosa de recurrir a las fuentes que aclaren, con el objetivo de conocer que hay de cierto, o de incorrecto en ellas. En primer lugar, cuando Avilés afirma que Ferrer se consideraba incapaz de escribir un libro... no atiende a la realidad, pues el texto fue redactado, en prisión, y de hecho ya se encuentra publicado, desde 2009. El propio Ferrer (2009) considera sus *Principios de moral científica* un humilde trabajo en su prólogo... y habría que analizar la capacidad de una persona de escribir cualquier obra en una prisión catalana de principios del siglo XX, si bien este no es el espacio ni me considero con la capacidad de juzgar la capacidad o incapacidad de nadie.

Sobre la confesión según la cual él mismo se consideraba falto de preparación para abordar seriamente los temas intelectuales que más le interesaban hago propias las palabras de Luis Miguel Lázaro, Jordi Monés y Pere Solá cuando escriben en el prólogo de la edición de *La Escuela Moderna* de 2010 que “todavía hay hoy investigador que sostiene que Ferrer era un palurdo intelectual. A juzgar por los libros de su biblioteca no parece que así fuera exactamente” (Ferrer,

2010, p. 24). La continuación de esta cita sería de gran extensión... y quizás resultaría hasta humillante para el Catedrático Avilés. En el siglo XXI, y en ámbitos académicos, sigue resultando impresionante leer determinados juicios de valor.

Aún hay más. A lo mejor Ferrer sí tendría “preparación para abordar seriamente temas intelectuales”:

Es autor de: *Envidia. Cuento ateo* (Londres 1900), *La Escuela Moderna, póstuma explicación y alcance de la enseñanza racionalista* (Barcelona 1912), *L'espagnol pratique* (París 1895), *Ferrer y la huelga general* (Barcelona 1910), *Páginas para la historia* (Barcelona 1910), prólogos a varios libros y los inéditos (según su hija Sol) *Diario de mis pensamientos* (hacia 1901-1908), *Colección de noticias y pensamientos*, *Los principios de la moral científica*, *Realismos e idealismos*, *Llibreta d'estudi d'idiomes*. Además colaboró con artículos en *Humanidad Nueva*, *El Productor*, *La Revista Blanca*, etc., y tuvo decisiva intervención en la fundación del *Boletín de la Escuela Moderna*, *La Huelga General* y *Solidaridad Obrera*. (Íñiguez, 2001, p. 225).

Para no ampliar enormemente la extensión de esta especie de prólogo a este epígrafe, se empleó también la cita de Cappelletti como forma de “rebatir” lo escrito por Avilés y Delgado. Es obvio que Ferrer no fue un simple promotor de actividades culturales como lo califica Avilés, pero quizás no es lo más propio y ajustado a la realidad afirmar que fue un continuador de Owen, Cabet, Marx, Proudhon, Kropotkin... posiblemente sí pretendió algo similar al Cempuis de Robin, o así al menos lo afirmaría. El resto, no se llega a comprender en que se basa el autor para afirmarlo.

Recurriendo a las fuentes primarias, vamos a conocer, por fin, cuáles eran los principios de la Escuela Moderna, a través de una fuente primaria, que finalmente si sería publicada, circunstancia que aún no se había producido en la fecha en la que Miguel Íñiguez (2001) publicaba la obra de la cual se extrajo la cita anterior. No ignoramos aquellas pinceladas que se encuentran en el libro de Avilés, sobre la enseñanza, el progreso tecnológico, la igualdad social, el gobierno y la propiedad, la primera comunión, la mujer y la religión, la guerra, la fiesta de los toros -que será una fiesta para quienes disfruten la tortura y asesinato de estos animales...-, la sinceridad, el militarismo, el patriotismo, la “extraña condescendencia de los clérigos hacia la violencia guerrera”, “evitar que los alumnos pudieran contagiarse del espíritu capitalista”... (Avilés, 2006, pp. 109-112).

Y no ignoramos lo anterior ya que se trata de extractos obtenidos del *Boletín de la Escuela Moderna*, aunque no contextualizados, como refleja su enumeración.

Pero no todos los libros publicados por la Escuela Moderna tenían esa sobrecarga ideológica. Odón de Buen, por ejemplo, no introdujo la ideología con calzador en sus cuatro volúmenes de ciencias naturales, que presentaban de manera clara los contenidos básicos de la geología y la zoología, al tiempo que estimulaban la realización de experimentos. El volumen dedicado a la zoología comenzaba de manera muy didáctica, presentando los principales órganos y funciones de los seres vivos con el ejemplo de un animal tan accesible como la rana. Daba además unas precisas instrucciones para proceder a su disección, no sin advertir que era doloroso sacrificar animales, pero resultaba necesario, y que para evitarles sufrimiento se les debía aletargar con cloroformo antes de proceder. (P. 113).

Según el Catedrático Avilés, había, en la Escuela Moderna, libros que introducían la ideología con calzador, y otros muy didácticos, donde se explicaba “lo necesario” que es sacrificar animales, y su disección. Por supuesto, el señor Avilés no introduce ninguna ideología en sus palabras, claro.

Sobre Odón de Buen, parece que no habría nada malo que reseñar. “A la vista de los numerosos libros de texto por él escritos puede afirmarse que era un hombre muy competente y un gran profesor” (Delgado, 1979, p. 117).

De nuevo, y con 27 años de diferencia, volvemos a encontrar coincidencia entre Catedráticos. A través de una “poco científica fórmula”, Delgado establece una conexión directa entre capacidad redactora y capacidad didáctica. Sorprende igualmente que se valore el presunto “carácter aséptico” de según qué publicaciones, en este caso, de Odón de Buen. No vamos a entrar aquí a valorar la moralidad de la tortura y asesinato animal para “estudios”, pero si que resulta significativo considerar la existencia de libros algo así como “neutros”, siendo esto, al parecer, una característica positiva. En este caso concreto, tan “neutros” como su autor, que pudo ser tanto colaborador de la Escuela Moderna, como concejal, senador... y hasta Director General del Instituto de Oceanografía, tanto durante la dictadura de Primo de Rivera como durante la II República.¹⁷ Quién sabe si Odón de Buen sentía admiración por animales como el camaleón, que cambian de

colores según la ocasión.

Al margen de lo peligroso que es *dicotomizar*, si se me permite la expresión, entre lo que posee ideología y lo que no, entre obras buenas y malas, y similares hechos, es obvio que la Escuela Moderna no tenía por objeto ninguna clase de neutralidad, ni tan siquiera de simple laicismo aséptico, usando de nuevo esta expresión.

La publicación de *Principios de moral científica* implica una gran facilidad a la hora de entender ya no solo los valores que se transmitían en la Escuela Moderna de Ferrer Guardia, sino todo aquello que se pretendía inculcar en las escuelas racionalistas.

Podemos leer un gran número o la totalidad de las obras sobre Ferrer Guardia y la Escuela Moderna, incluso esta obra póstuma... pero no es hasta *Principios de moral científica*, bajo mi punto de vista, cuando encontramos estructurados, clara y realmente, los pretendidos ideales de la Escuela Moderna, aquello que presuntamente se ha transmitido en una experiencia, que no había sido probablemente plasmado por escrito hasta la entrada en prisión de Ferrer.

Por fin, y con la fuente primaria fundamental, es posible afirmar que para Ferrer alcanzar una moral científica (con el alto riesgo que supone asociar dos conceptos quizás tan lejanos), y comprender lo que puede ser una sociedad moral, es necesario

resaltar que solamente será posible entre hombres de sentimientos bondadosos, y convencidos de que la felicidad ajena es indispensable para la dicha propia, y que una sociedad se formará por sí sola; ni la formarán los gobiernos, ni los sabios, ni la gente privilegiada, sino ellos mismos cuando sean hombres morales y unan voluntad y esfuerzo para establecerla. (Ferrer, 2009, p. 16).

Los valores que deberían transmitirse en las escuelas racionalistas, para ayudar al alumnado a comprender lo que podría ser una sociedad moral, estarían relacionados con el análisis de:

- La moral individual.
- La moral con relación al prójimo.
- La moral ante la propiedad y la autoridad.
- La moral religiosa.
- La moral militar.
- La moral judicial.

- La moral política.
- La moral patriótica.
- La moral en el trabajo.
- La moral social.

Ferrer (2009) escribía, en el prólogo de esta obra que nos sirve para realizar este epígrafe, que en general, toda lectura debe ser comentada para que el alumnado saque de ella el mayor provecho posible, y preferentemente estos principios debían serlo; trataban sobre los asuntos que más divisiones generaban en el ser humano, según Ferrer (2009), por lo cual resultaba indispensable que el alumnado pudiera hacer preguntas y reflejar dudas, y el profesorado debía realizar las aclaraciones precisas, en base a la edad y comprensión del alumnado.

También ruego al profesorado que, para hacer más patente la inmovilidad social reinante, hagan acopio de todos los hechos que relata la prensa y se hallan en los libros de Historia u otros para relatarlos a los niños cuando se presente oportunidad.

Cada maestro ha de utilizar las noticias que, casi sin comentario, se dan en los diarios, ora de un hombre fallecido por hambre, ora de otro aplastado por la caída de un andamio, ya de una explosión de grisú en la que perecen centenares o miles de mineros por culpa de la avaricia patronal, casi siempre, ya de soldados suicidados por huir de castigos inmerecidos, ya de actos de barbarie cometidos en guerras coloniales o de otro jaez. Son innumerables los hechos que pueden servir de ejemplo para que los niños se convenzan bien de la realidad de las injusticias sociales. (Pp. 15-16).

El primer principio a tratar bajo la visión ferreriana se refiere a la moral individual. En este sentido, realiza Ferrer una división entre lo que vendría a ser, en bloque, la higiene y la prevención de abusos y, por otro lado, una serie de condiciones generales de las que ahora hablaremos.

Según la obra que tratamos, lo primero que debe hacer cada educando es conservar su salud, para lo cual se constituye en fundamental tanto la limpieza perfecta como el evitar cualquier tipo de abuso.

El baño a primera hora del día, y el lavarse las manos, uñas y dientes tantas veces como se

precise son los pilares de lo que Ferrer entiende por limpieza perfecta. El abrigo, y la limpieza de este son igualmente relevantes. Muebles, cocina, enseres, suelo, paredes... no debían albergar ningún tipo de polvo ni suciedad.

Los medios de transporte debían igualmente estar limpios, y si no lo estuvieran, podían ser foco de enfermedades infecciosas; también había que considerar que una alimentación sana nos alejaría de médicos y farmacéuticos.

Con respecto a la prevención de abusos, Ferrer (2009) consideraba que toda bebida excitante es peligrosa, y que había que intentar que menores de edad no tomaran licores, cerveza, vino... ni bebidas alcohólicas de ningún tipo.

Sobre el tabaco, misma prevención, recomendaba que no se fumara, pues daña la salud y adultera el aire, y su abuso degenera en vicio. En todo caso, se podía, en algunos casos, saltar la regla, siempre con moderación.

Otros abusos, a evitar, se podían producir en el trabajo, ya fuera este intelectual o meramente manual, en el juego, en un ejercicio cualquiera, y hasta en el descanso. Cuando hay mayor ejercicio físico superior al que el cuerpo puede tolerar, el organismo enferma.

Llamemos, en este punto, la atención de los maestros sobre la necesidad de no hacer estudiar a los niños más de lo que su inteligencia permita. La persona que viva en limpieza, se nutra debidamente y no cometa excesos corporales ni intelectuales, conservará su salud y, con ello, fundamentará la primera base de la moralidad. (Pp. 19-20).

Todo lo anterior es la base, lo más importante, con lo cual podría ser fácil obtener todo lo demás, según Ferrer. Lo que debía seguir es un correcto empleo del lenguaje, y una conducta sincera que amara la libertad y el bien para todas las personas.

No se puede ser justo si no se sabe mucho, si no se sabe todo. No teniendo todavía, en el cerebro humano, el conocimiento de todo, nos hemos de contentar estudiando el origen de los males que pueblan la tierra. Como a mal conocido hay, o ha de haber, remedio hallado, conociendo la causa de las desventuras humanas nos será fácil evitarlas, suprimiendo el origen de ellas. (Ibíd.).

Atendiendo a la etimología de las palabras, desde este momento se puede aceptar que Ferrer Guardia trataba de educar según unos principios radicales, pues intentaba que el alumnado de la Escuela Moderna, y de las escuelas racionalistas, poseyera una moral individual en la cual se encontrara el estudio de la raíz de los problemas mundiales... si bien parece bastante evidente que cuando se le suele atribuir a Ferrer o a su escuela el concepto de radical suele ser bajo unas connotaciones claramente negativas, reflejando con ello las ideologías de quienes lo escriben, tan próximos al sistema imperante, probablemente bajo su sueldo en la mayoría de las ocasiones.

La moral con relación al prójimo es el segundo valor que se pretende lograr en el alumnado de las escuelas racionalistas. Niñas y niños deben ser conscientes de que han sobrevivido gracias a la atención prestada por sus familias u otras personas. Esta es una buena forma de comenzar a entender que es la solidaridad.

El alumnado debe saber también que no solo quienes acaban de nacer necesitan apoyo ajeno, sino que también es necesario en casos de minusvalías, enfermedades, o tercera edad. Con ello comprenderá que, cuando llegue a la edad adulta, tendrá que ayudar a menores, personas minusválidas, enfermas, ancianas...

Esta clase de moral con relación al prójimo el alumnado adulto debería intentar inculcarla en quienes le rodean, si bien en algunos casos se le atenderá y en otros no se le prestará atención. Esto, según Ferrer, hará que el alumnado se vea obligado a establecer dos categorías de seres humanos.

El alumnado moral será amigo de una de estas dos categorías, como es aquella en la que se encuadran a las personas que estudian, las que reconocen que en la sociedad se cometen abusos y que estos hay que evitarlos y combatirlos hasta extinguirlos.

Tendrán la categoría de inmorales todas aquellas personas que no aspiren a ningún cambio, que no tengan esperanza en un porvenir de felicidad humana, o no sigan el camino para alcanzarlo. Todo esto que se afirma es en opinión de Ferrer (2009), quien habla de estos seres como indiferentes a la miseria, que pueden llegar a apoyar el régimen que la genera o no hacen nada por desterrarla.

En cualquier caso, Ferrer reconoce que no nacemos sabiendo, por lo que no hemos de culpabilizar a quienes son inmorales por las ideas adquiridas, fruto de aquello que les rodea cotidianamente.

Hay que tratar de evidenciar a los seres inmorales su vivencia en el error, pero sin enfadarnos, pues quien contradiga nuestras teorías puede defender sus opiniones al tener convicciones erróneas.

Tampoco hemos de enfadarnos, por ser un hecho inútil, con quienes defiendan teorías opuestas a las nuestras por intentar defender sus privilegios, y el régimen que los sostiene. Según

Ferrer, hay que renunciar a convencer a los seres de mala fe.

Sin embargo, no hay que renunciar en ningún caso a combatir el mal, propagando buenas doctrinas entre las personas de buena fe; la unión hará la fuerza con la cual se podrá vencer a los inmorales, en una especie de dicotomía entre buenos y malos quizás un tanto simplista... o quizás adecuada a menores, según quien valore esto. Ferrer hace tras cada capítulo un resumen, y en este caso viene a concretar que hay que inculcar la fraternidad sincera y positiva.

El tercer capítulo de la obra que tratamos, esencial como vemos para conocer, en primera persona, lo acontecido, teóricamente, en la Escuela Moderna, aborda la moral ante la propiedad y la autoridad.

Ferrer (2009) distingue dos clases de propiedades y dos clases de autoridades. Con respecto a la propiedad, no es reprobable aquella que incluye lo necesario para vivir, entiéndase albergue, abrigo, manutención y "necesidades mentales". No es moral la propiedad que refleje abundancia mientras haya personas que no tienen lo imprescindible para subsistir.

Es razonable la autoridad en mantener a salvo lo que es necesario para una vivencia de persona libre, culta y moral. Como es previsible según el razonamiento ferreriano, no es moral la autoridad en la defensa de las propiedades innecesarias, cuando hay personas que no tienen como alimentarse, abrigarse o cobijarse.

Los primeros seres inmorales fueron quienes se apropiaron de mayores territorios de los que necesitaban, creciendo su inmoralidad cuando empezaron a explotar a otros para su beneficio propio. Los primeros explotados fueron los primeros difusores de la inmoralidad.

Los primeros propietarios inmorales usaron, al principio, de su propia autoridad, que les daba su inteligencia y astucia, para hacerse obedecer voluntariamente. Más tarde utilizaron la autoridad ajena, creándola de por entre los mismos ignorantes o desgraciados explotados.

Les bastó escoger a los más brutos, o a los más inteligentes, y les nombraron vigilantes, capataces, directores, etc. Los adornaron con distinciones, ora con una pluma o un galón, y les dieron, además, cuando fue necesario, un palo, un arco, u otra arma para hacerse respetar.

No repartieron con ellos, sin embargo, el producto del trabajo explotado, porque esos nuevos explotados, aunque menos interesados que los demás, se contentaron con las insignias y representación de la autoridad. (P. 28).

En definitiva, el alumnado debía saber según Ferrer (2009), que representa una total inmoralidad tanto las primeras personas que se apropiaron de las tierras como aquellas otras que se sometieron o apoyaron dicha osadía. De ahí nacerían tanto la propiedad como la autoridad, de las cuales emanarían en el futuro toda clase de abusos.

El profesorado debe evidenciar que quienes se rebelan de algún modo contra la autoridad y la propiedad sufren castigos, cuando no la muerte, por parte de quienes precisamente se han erigido como autoridad. Igualmente, siempre está presente la amenaza de sustituir a las personas desposeídas rebeldes por otras que aún se contentarían con menos.

Quizás leyendo el cuarto capítulo de los *Principios de moral científica* podamos entender parte de la crítica del señor Manjón a Ferrer Guardia (Cappelletti, 2012, p. 125), así como las descalificaciones que sufrió, y sufre, acusándolo prácticamente de “hereje”, y a su escuela de infundir un “radical odio religioso.”

La primera idea fundamental que debía inculcar la Escuela Moderna, atendiendo a la obra que analizamos, con respecto a la religión, es que todas las religiones son inmorales por su defensa y apoyo incondicional a la propiedad y a la autoridad, pues sin religiones no habrían resistido indefinidamente.

Las religiones no se dedicaron a instruir sobre salud o libertad, sino a perpetuar propiedad y autoridad, manipulando a las clases pobres sobre una futura vida celestial sin penurias. A Ferrer le resultaba increíble que en su época hubiera millones de seres humanos sometidos bajo la creencia de una vida mejor después de la muerte.

En la Escuela Moderna, no debe quedar duda de que la religión es inmoral, y entraña engaño, mentira y falsedad. No hay pruebas de la existencia de una vida después de la muerte, del cielo, del infierno, del purgatorio, ni de seres sobrenaturales.

Desde la más tierna infancia se nos acostumbra a creer en religiones, admirar y respetar a seres uniformados, creyendo que riqueza de unos y pobreza de otros son hechos naturales, grabándose este tipo de hechos en el cerebro desde la juventud. Con ello, esta clase de ideas inmorales se transmitirían de generación en generación.

El abuso del poder autoritario, según Ferrer (2009), provocó las primeras rebeliones, lo que derivó en la observación, el estudio y, a través de ambos, nacería la ciencia, gracias a las primeras rebeldías.

A través de la ciencia, que debía enseñarse que se constituye en verdad de las cosas, se llegaba a la demostración del engaño que es la religión, de lo ilegítima que es la propiedad superflua, y de la inmoralidad que supone la autoridad.

La Escuela Moderna debía evidenciar que el avance de la ciencia supuso la pérdida de

fuerza de la religión. No se encuentran realmente en la obra que “disecionamos” en este momento frases incendiarias, ni criminales, como diría el señor Manjón quizás. En el “libro de texto sobre valores” que se pretendían transmitir en las escuelas racionalistas que siguieran el modelo de la Escuela Moderna no hay más sobre la religión, lo cual debe quedar absolutamente evidenciado en este momento. Ninguna acción de boicot, sabotaje, terrorismo... de hecho, ninguna acción en sí; conocer el papel de las religiones en el mantenimiento del statu quo es lo que teóricamente se pretendía, a lo que aspiraba Ferrer Guardia, como podemos leer textualmente de una fuente primaria. No vamos a discutir a quienes consideren “inmoral” frases del tipo “vamos a quemar iglesias”... pero eso no lo encontramos en ninguna fuente ferreriana o de la Escuela Moderna.

Con “la moral militar” encontramos la explicación de que la religión no ha sido suficiente para mantener la propiedad y la autoridad. Los guardianes primero servirían para defender las primeras propiedades, y posteriormente, para aumentar las posesiones de los propietarios más ambiciosos, y por supuesto para aplastar rebeliones.

A las posesiones adquiridas por la astucia y la fuerza les dieron el nombre de Patria los primeros que lograron afianzarse sólidamente en el tiempo y en un paraje.

Mientras los poseyentes se entendían entre sí, cuando les era posible, para repartirse las tierras, los soldados se consideraban felices de ser los defensores de su Patria. (Ferrer, 2009, p. 36).

Gran parte de las personas, afirma Ferrer, creen que es su deber defender a la patria, aún en el caso de quienes sufren absolutas penurias; también nos recuerda que los soldados, tanto quienes defienden la patria como quienes conquistan nuevos territorios, ni suelen tener “suelo patrio” en propiedad ni poseer nada de las tierras conquistadas. Las fuerzas armadas realmente defienden los intereses de los propietarios, de los verdaderos amos.

En la Escuela Moderna debían quedar claras, como ejemplo de la barbarie que supone el espíritu militar, las palabras del emperador de Alemania, Guillermo II, cuando dijo a los soldados que debían disparar contra sus padres y hermanos si así se les ordenaba. Hechos similares se dan cuando la clase obrera se rebela, se pone en huelga, y la fuerza armada los asesina.

Solo se podría tildar de moral militar aquella de quienes defendieran pueblos y sociedades donde la totalidad de sus integrantes fueran plenamente libres, con la totalidad de sus necesidades de todo tipo satisfechas.

Ni religiones ni fuerzas armadas fueron suficientes para mantener las propiedades superfluas, y de la expoliación surgió el derecho. Una casta de hombres privilegiados creada por los propietarios sería la encargada no solo de defender sus intereses, sino de arreglar las diferencias entre las personas, creándose de este modo la justicia, y los jueces, que como las autoridades religiosas y militares, también debían vestir de forma diferenciada como muestra de autoridad.

Para Ferrer son muestras de inmoralidad tanto la imposición de autoridad por parte de las fuerzas armadas, como los engaños de la casta sacerdotal o la condena a un semejante por parte de un juez cualquiera.

Idea fundamental a explicar en las escuelas racionalistas es que códigos y leyes existen para defender los intereses de los propietarios, lo cual quedaría evidenciado si se estudian las estadísticas de las sentencias en todos los tribunales del mundo.

El robo es de los hechos más condenados, ya que se ha inculcado a los seres humanos que la propiedad es realmente uno de los bienes más preciados que existen, y debe respetarse primordialmente.

Si las personas pudieran satisfacer sus necesidades plenamente, ni se entendería el hecho de robar ni probablemente existirían los robos. Según Ferrer (2009), en una sociedad perfecta los jueces serían considerados inútiles y no existirían.

El alumnado de las escuelas racionalistas debía tener claro que si todo aquello que se dedica a castigar a las personas fuera destinado a prevenir, instruir y facilitar vidas libres, logrando que las personas no tuvieran necesidades, los tribunales de justicia carecerían de sentido.

Con respecto a la política, Ferrer (2009) la relaciona, como hasta el momento, con la propiedad, afirmando que es el arte de conservarla por parte de quienes la poseen. Los primeros hombres que se apropiaron de más de lo que necesitaban fueron los primeros políticos.

Los religiosos que sirvieron en defensa de los propietarios serían no solo sustento de los primeros políticos, sino hasta políticos ellos mismos. Las fuerzas armadas, en la defensa de los poseedores de la tierra, para Ferrer (2009) también hacen política. Los tribunales de justicia apoyan a los políticos.

Quienes se denominan políticos de tendencia conservadora suponen una lógica en sí misma, pues desean mantener sus posesiones, y frente a ellos suele haber otra tendencia que se denomina liberal. Según las naciones, independientemente de repúblicas o monarquías, y de cambios de nombres en los partidos políticos, la política siempre mantiene su significado. Y la política conservadora, según Ferrer Guardia (2009), siempre será inmoral pues aspira, como su nombre indica, a la conservación de la inmoralidad vigente.

La política de los que combaten a los conservadores es más o menos moral según el fin que los individuos se propongan.

Hay muchas clases de políticos titulados liberales, demócratas, republicanos, radicales, socialistas, etc., que se dicen estar en frente de los conservadores.

Para mayor comprobación de los niños, haremos solamente dos distinciones entre los políticos que no se conforman con el estado presente de las cosas.

Calificaremos a los unos de políticos reformistas y a los otros de políticos revolucionarios.

Es bueno advertir que los mismos conservadores han tenido que ir reformando sus leyes y sus medidas de gobierno, ante la siempre creciente protesta en contra de los privilegios.

Han tenido que hacer concesiones a los reformistas y a los revolucionarios, prefiriendo ceder algo ante el miedo de perderlo todo.

Pero sus concesiones han sido siempre aparentes, porque se han cuidado mucho de que, en el fondo, nada se modificara el derecho de propiedad.

Una de las concesiones que hacen los partidos conservadores, cuando el pueblo es demasiado amenazador, es concederle el sistema parlamentario, para que los representantes de la nación diriman las dificultades o diferencias. (Pp. 46-47).

Bajo el punto de vista de Ferrer, cuando los políticos conservadores temen el enojo popular, otorgan el gobierno a los liberales reformistas, para que el pueblo quede en calma... y engañado; todo gobierno, institución pública o ley, al perpetuar la propiedad y las fortunas superfluas, es inmoral.

Los electores se convierten en cómplices de la inmoralidad al mantener un sistema corrupto que permite la existencia de grandes propietarios. Si aquellos electores que se creen revolucionarios, en lugar de votar, reflexionaran y ejercieran la acción directa individual y colectiva, podrían modificar el modo de ser de los pueblos.

Para Ferrer la única política moral es la revolucionaria, aquella que destruya la máquina gubernamental por ser la que sostiene la inmoralidad propietaria, y solo son morales los políticos que trabajen para el establecimiento de un régimen en que las riquezas sean colectivas y las

necesidades satisfechas.

En este punto hay que evidenciar que no se podría quizás asociar tan claramente a Ferrer con el anarquismo como en ocasiones parece pretenderse, pues apuesta por una política activa por el cambio radical del régimen capitalista, por los políticos revolucionarios que pretendan un régimen justo. Sin embargo, apuesta también por la acción directa... con lo cual en la Escuela Moderna parece pretenderse que el alumnado aspire a cambios radicales, sin decantarse explícitamente ni por la opción libertaria ni por la “izquierdista radical”, por llamarlo de algún modo.

Pese a tratarse cuestiones patrióticas en el apartado de *Principios de moral científica* dedicado a la moral militar, Ferrer (2009) destina un epígrafe propio a la moral patriótica, entidad usada por los propietarios para conservar sus privilegios.

En la Escuela Moderna se enseñaría que el amor patrio ha sido inculcado en escuelas, familias, diarios, libros, revistas... que señalan hazañas diversas en defensa de la patria, convenciendo de que la patria debe defenderse con las armas en la mano.

La reflexión y aún más el privilegio de poder viajar suponen que el concepto de patria se modifique, pues de esta forma es posible apreciar que hay lugares maravillosos en distintas parte del mundo.

El ejemplo de Ferrer (2009) se refiere a cuando un niño se traslada con corta edad de un país a otro, olvidando su país de origen casi por completo, y amando el país donde residiera en ese momento concreto.

Los amores patrios en todos los países benefician y perjudican a los mismos seres humanos. Los que mueren, sufren y nunca ganan en las guerras son las personas pobres, quienes han podido ayudar a los poderosos bajo la consigna de la “defensa de la patria.”

Deben quedar claros los perjuicios del patriotismo, y entenderse que quienes se benefician del trabajo ajeno y los terratenientes usen el nombre de patria, justificando bajos salarios con la excusa de la competencia extranjera, bajo el engaño de un deber patriótico.

El amor patriótico sería inmoral, pues básicamente beneficia a quienes todo lo poseen, y solo existiría una moral patriótica cuando la propiedad dentro de una nación fuera común; solo podrían dignamente llamarse patriotas quienes formaran parte de una sociedad en la que sus residentes tuvieran sus necesidades cubiertas, sin explotar lugares ajenos.

Sobre la moral en el trabajo, una consideración que se pretende transmitir es que

desde que unos primitivos hombres osaron declararse propietarios de la tierra, el trabajo dejó de ser equitativo.

Nacieron, más tarde, las industrias y el comercio, pero no nació la igualdad en el trabajo.

Los más astutos guardaban y guardan la mayor parte de los productos, porque los ignorantes se contentan con la pequeña parte con que se les gratifica.

Y la mayoría de estos infelices se considera agradecida, y hasta besa la mano que le da un mendrugo.

El trabajo humano llegó a considerarse un arte, produciendo obras, en todos los ramos del saber, que maravillan a cuantos las contemplan. (P. 56).

A los trabajadores, pese a contribuir a todo, se les priva de casi todo, llegando a ser el trabajo lo más inmoral. Hasta los trabajadores construyen las propias cárceles donde se les encierra si se rebelan, las propias iglesias donde se les engaña, y los propios cuarteles donde residirán quienes evitarían su emancipación.

El trabajador sufre, los demás gozan de todo lo que obtienen a través de los resultados de su explotación. El alumnado de las escuelas racionalistas debe saber que habrá moral en el trabajo cuando este no sirva para enriquecer a solo algunos, sino cuando contribuya al aumento del patrimonio universal al servicio de todas las personas, según sus necesidades reales.

Con respecto a la moral social, Ferrer opina que todas las asociaciones de animales tiene por objeto el apoyo mutuo, con el fin de lograr la alimentación de todos los seres que las componen. Sin embargo, la especie humana, en lugar de continuar practicando el apoyo mutuo, paso a la explotación mutua.

Las asociaciones en la especie humana se produciría entre los más inteligentes, dejando aparte a los menos capacitados. Unos hombres se apropiaron de las tierras, sin la resistencia de los demás. Los propietarios se siguieron asociando con el objetivo de consolidar sus privilegios y defenderlos.

La injusticia de la apropiación del trabajo ajena existe en todos los países, muriendo unas personas de hambre y otras de excesiva nutrición. El alumnado debe saber que no hay moral social en ningún lugar de la tierra, salvo en ignoradas tribus donde se respetara la libertad y la vida de todos sus miembros.

Para Ferrer (2009), la ciencia ha desvanecido el prejuicio religioso, los medios de comunicación facilitan los viajes, y con la imprenta el cambio de ideas y noticias, desvaneciéndose también los prejuicios sobre patria, propiedad y autoridad. Sorprende el optimismo de Ferrer,

escribiendo esto desde la cárcel...

Una idea fundamental a transmitir es que la autoridad sostiene a los privilegiados, y que si los pueblos son enemigos es por las ideas que los gobernantes nos inculcan; es comprensible que sería previsible vivir en una sociedad de bienestar, libertad, paz y amor, sin incertidumbre ni luchas crueles.

En resumidas cuentas, la moralidad que pretende difundirse en las escuelas racionalistas, por ser la que se pretendió instaurar en la Escuela Moderna, y la que a modo de manual escribió Ferrer (2009), es aquella basada en procurar el bienestar general, en la cual los actos personales supongan ejemplos para el resto. Alimentación, aseo, salud y evitar excesos se constituyen en los primeros pasos a dar, como ya vimos con anterioridad.

Hay que instruirse, practicar la observación, y conocer tanto el origen de la tierra y del ser humano como todas las ciencias en general, siendo base para cualquier otro tipo de estudios, según Ferrer (2009). *El Hombre y la Tierra*, de Eliseo Reclus, se configura en una obra totalmente aconsejable.

La producción de la persona moral que se haya beneficiado de una enseñanza racionalista generaría una obra que tendería al bien común, a la paz, a la utilidad... personal y colectiva. Por tanto, cuando sea posible, no contribuirá a la producción de armamento o de herramientas que sirvan para matar. Y eso que Ferrer era un criminal...

Con una determinada edad, las personas podrían entrar en las asociaciones obreras para contribuir a la emancipación humana, contribuyendo además, gracias a la instrucción racionalista, a eliminar los prejuicios religiosos de quienes los tengan, así como aquellos relacionados con la propiedad, la autoridad y la patria.

A todos los seres morales debe interesar el fin de la explotación humana y un régimen de paz, amor y bienestar general, y con esta razón, quien ha sido educando racionalista, a la edad adulta, no se cansará ante la indiferencia, el escepticismo y la duda en la probabilidad de éxito.

El ideal de un ser moral debe ser correctamente explicado, pues no atrae aquello que se pueda concebir como irrealizable. Para ello, existe la posibilidad de realizar un plan de propaganda que se divida en tres partes, que incluirían la explicación de la inmoralidad del régimen imperante, los medios para cambiarlo y la instauración de un régimen moral, y su defensa.

La mendicidad infantil o de la tercera edad, la siniestralidad laboral, y hasta las incertidumbres de las clases privilegiadas demuestran la facilidad de evidenciar lo injusto que es el sistema.

No sería tan fácil abordar la cuestión de los medios para cambiar, y habría que comenzar evidenciando que el inmoral régimen actual se vale del engaño y de las fuerzas armadas para su

continuidad. El engaño se lleva a cabo a través de un aparato ideológico que consta de sistema de enseñanza, religiones y clase política.

La enseñanza racionalista supone el fin del engaño para Ferrer Guardia (2009), mientras que la fuerza opresora se combate por medio del pueblo mismo, ya que son igualmente hijos del pueblo quienes defienden el régimen capitalista. Para lograr una fuerza superior a la opresora, nuestro protagonista apenas escribe dos párrafos generales que difieran algo de el cumplimiento de un deber, la fe y el amor. Deja este trabajo a las sociedades aspirantes a ser morales.

Quizás no haya mejor forma de acabar este epígrafe a como lo hacía el propio Ferrer, palabras que, a su vez, pretendían fueran algo así como el ideario de las escuelas racionalistas, para lo cual la editorial de la escuela debía publicar estos *Principios de moral científica*:

Todo cuanto contiene la ciudad pertenece a los habitantes de la ciudad.

Todos los pueblos, todas las ciudades de una región o de una nación, se federarán entre sí para el cambio de productos.

El dinero, conservado solamente para las relaciones comerciales con los países exteriores, mientras no adoptaran el régimen comunista.

Todos los hombres trabajarían con ardor el tiempo preciso para aumentar cada día los productos, a fin de aumentar el bienestar de todos.

El afán de embellecer la vida haría de todos los hombres artistas de mérito en todos los ramos del trabajo manual, intelectual y artístico.

Las sociedades de resistencia de hoy se habrían transformado en sociedades federadas de todas clases de profesiones, para producir y cambiar lo producido por todos y para todo. Las cooperativas, fundadas como ensayo de lo que habría de ser una sociedad comunista, servirán de base para la distribución de los productos necesarios a la vida.

La enseñanza racionalista puede producir los hombres morales que son necesarios para que transformen, en su día, esta sociedad inmoral por una de amor, libertad, altruismo y felicidad general.

Ésta [sic] será la Moral Científica. (Pp. 73-74).

1.2.4 La coeducación sexual

Es relativamente difícil encontrar referencias sobre la Escuela Moderna en los escritos sobre educación, ya sea sobre historia, valores, contenidos... No parece muy arriesgado decir que si a su fundador, Francisco Ferrer Guardia, no lo hubieran condenado a muerte y si no hubiera sido ejecutado por las armas del Estado español, su nombre hoy sería muy difícil de encontrar en las referencias sobre enseñanza.

Una persona que lea sobre la experiencia de la Escuela Moderna en lo referente a la coeducación sexual puede pensar que, de alguna forma, este hecho debiera ser reseñado de algún modo, de alguna manera, en la historia de la educación de la mujer en el Estado español. Craso error.

Era previsible pensar que si la Escuela Moderna no es un “tema a tratar” en prácticamente ningún debate educativo, si es, a nivel histórico, de una forma más que minoritaria a lo sumo, y si su creador es mencionado, más que nada, por su muerte... su labor en lo respectivo a la educación de las niñas no correría mejor suerte, y así es.

Podría haberse dedicado una cantidad menor de tiempo a este epígrafe del que se ha destinado, pero realmente deseaba encontrar alguna clase de referencia, alguna mención, a la contribución a la educación de la mujer de la Escuela Moderna en los escritos de aquellos teóricos y aquellas teóricas que escriben sobre la historia de la educación de la mujer.

Quizás podría haberse buscado más, rebuscar en comunicaciones de congresos, artículos de revistas, libros completos al respecto... pero en lo meramente destinado a esta cuestión, para este trabajo, se han podido encontrar algunas experiencias previas, muchas posteriores... pero la Escuela Moderna no existe. Su labor práctica en lo que a coeducación sexual ha sido tan fusilada como su autor. Y no es propio en una tesis doctoral aspirar a equivocarse, pero desearía en este momento ser fuertemente rebatido. Podría haber incluido en esta tesis la bibliografía leída al respecto, que realmente consideraría una práctica pérdida de tiempo, o un empleo del tiempo sesgado, con visiones que no incluyen algo que tanto podría interesar.

Algunas experiencias previas, más experiencias posteriores, pero ni una palabra de la Escuela Moderna. Es posible leer artículos de docentes de la Universidad de Cantabria, de la Universidad de Málaga, de la Universidad de Granada, escritos de congresos al respecto de lo que hablamos, Cuadernos de Historia de la Educación (sobre la educación de las mujeres)... y nada.

En lo que ya existiría la posibilidad de considerar como algo indescriptible, encontramos un párrafo de lo que hablamos. No por casualidad quizás, donde se realiza el encuentro es en una obra

titulada *Lecciones contra el olvido. Memoria de la educación y educación de la memoria*.

Un párrafo, todo un récord... ¿Otorgando relevancia a la coeducación sexual en la Escuela Moderna? Juzguen quienes lean:

Promover mejor educación y más racional tanto en hombres como en mujeres, para Ferrer i Guàrdia, requería educación conjunta, aunque no por ello dejaba de considerar que se trataba de naturalezas diferentes: «Es preciso tener en cuenta que la finalidad del hombre en la vida humana, enfrente de la misión de la mujer, no es respecto de esta de condición inferior ni tampoco superior, como pretenciosamente nos abrogamos. Se trata de cualidades distintas, y no cabe comparación en las cosas heterogéneas» (Ferrer i Guàrdia [1908], 1976: 40). (Ballarín, 2011, p. 85).

No se entiende esa fecha de 1908, pues hasta 1911 no se produjo la suspensión judicial de la prohibición de las actividades de la editorial de la Escuela Moderna, publicándose la obra póstuma de Ferrer en 1912. Pero lo peor de la cita anterior es seccionar una cita, descontextualizarla, del ideal de la Escuela Moderna.

Seguramente Pilar Ballarín, antes de “saltar”, de la Escuela Moderna, al punto 9 del Congreso del PSOE de 1918, como realiza en la obra citada, podría haber seleccionado otra cita, tan cercana, como en la página anterior de la obra póstuma de Ferrer:

La coeducación tenía para mí una importancia capitalísima, era, no solo una circunstancia indispensable para la realización del ideal que considero como resultado de la enseñanza racionalista, sino como el ideal mismo, iniciando su vida en la Escuela Moderna, desarrollándose progresivamente sin exclusión alguna e inspirando la seguridad de llegar al término prefijado. (Ferrer, 2010, p. 102).

También la Catedrática Ballarín podría haber continuado leyendo, solo unos párrafos más adelante, e incluir como cita que

la mujer no debe estar recluida en el hogar. El radio de su acción ha de dilatarse fuera de las

paredes de las casas: debería ese radio concluir donde llega y termina la sociedad. Más para que la mujer ejerza su acción benéfica, no se han de convertir en poco menos que en cero los conocimientos que le son permitidos: debieran ser en cantidad y en calidad los mismos que el hombre se proporciona. (P. 105).

Antes de *invisibilizar*, o minusvalorar, el objetivo coeducacional de la Escuela Moderna, quizás sería más coherente analizar el contexto en el que se encontraría:

La Iglesia se oponía a la extensión de la alfabetización pública y a la educación general de las niñas; apoyaba el analfabetismo basándose en el argumento de que las personas ignorantes no se verían expuestas a doctrinas heréticas, liberales o socialistas, y permanecerían así en "estado de gracia". A lo largo de las tres primeras décadas del siglo XX no se hizo ningún auténtico esfuerzo por proporcionar escuelas para el pueblo. (Bowen, 1985b, p. 582).

Suponemos que para James Bowen (Ibíd.) las escuelas racionalistas, por ejemplo, no fueron un verdadero esfuerzo. A veces resulta un tanto sorprendente contemplar como un gran número de personas dedicadas al análisis histórico no aprecian la necesidad de una contextualización global y completa, y de lo incoherente que es aplicar parámetros actuales de análisis a situaciones de hace tantos años.

En otros casos, podemos encontrar entremezcladas realidades e inventos:

La idea misma de la coeducación es, sin embargo, muy antigua, pues la encontramos ya en la República de Platón. En el siglo XVIII la habían defendido particularmente Rousseau y Condorcet, y a comienzos del XIX, Fichte. En el campo socialista la habían promovido -y en alguna medida, practicado- Babeuf en Francia y Owen en Inglaterra. La primera Internacional recomendaba el establecimiento de escuelas mixtas para los hijos de los obreros.

Por otra parte, en Estados Unidos funcionaba ya desde 1835 el Colegio Mixto de Oberlin; y en 1853 el famoso pedagogo Horace Mann fundaba un colegio coeducacional en la ciudad de Antioquía. En Suecia había escuelas secundarias mixtas desde 1876. Y en la propia España, Giner de los Ríos la lleva a la práctica en la Institución Libre, a nivel secundario y superior.

Pero parece claro que el primer ensayo conocido y notorio de la escuela mixta (si se exceptúan quizá algunas de las escuelas libertarias y socialistas antes mencionadas que funcionaron siempre precaria y oscuramente), fue en España el de Ferrer. (Cappelletti, 2012, p. 72).

Destrozar la cita anterior, en su inicio es sencillo, solo hace falta leer algunas páginas de *Emilio*. El rechazo explícito a la coeducación (Rousseau, 1998), puede encontrarse en las páginas 542 o 545. Opiniones abiertamente machistas, bajo mi punto de vista, en las páginas 510, 535, 538, 540, 542, 545, 638, 714... por citar algunas, en la edición del libro usada para esta tesis doctoral. En todo caso, *Sofía*, la actriz secundaria de la obra, debe ser educada al margen del hombre... por lo que más bien Rousseau (1998) apostaría por la segregación, y no por la coeducación.

De hecho, la coeducación sexual

había suscitado, sin embargo, amplias, y aun iracundas, oposiciones tanto entre revolucionarios clásicos (Rousseau o Proudhon) como en los medios conservadores contemporáneos a Ferrer, siendo una de las acusaciones que más contribuyeron a cargar el ambiente contra este. Las razones que pueden justificar la coeducación son muy diversas (relajamiento de los tabúes sexuales, propaganda antirreligiosa en el medio femenino, incorporación de la mujer al proceso productivo...) y su exposición nos llevaría a adentrarnos de nuevo en el tema de la mujer. (Álvarez, J., 1991a, p. 533).

En todo caso, para seguir avanzando, y aunque pueda sorprender el origen de esta cita, diremos que

Ferrer reconoce que la coeducación de sexos no era nueva en España. Existían miles de escuelas llamadas "unitarias" diseminadas por pueblos y aldeas en las que el único maestro -un aficionado contratado por el municipio, el cura o el sacristán- enseñaba a niños y niñas el catecismo y las nociones más elementales, pero en las ciudades importantes no existía la coeducación. Incluso en las escuelas laicas -la *Institución Libre de Enseñanza* de Sabadell, por ejemplo- los niños estaban separados de las niñas en pisos distintos. Existía un grave prejuicio de tipo moral y social contra la educación mixta. Ferrer se atrevió a desafiar el criterio predominante entonces, guardándose muy bien de airear tal innovación, a fin de evitar suspicacias innecesarias e inútiles. Creía que la coeducación era de importancia capital para la enseñanza racional; en ello llevaba razón sobrada. De acuerdo con los movimientos feministas de la época, Ferrer defiende que la mujer no puede estar recluida en el hogar, "convertida en una perpetua menor" por el hombre y atada "continuamente al poste de su dominio absoluto, a veces... con cadenas de oro"; el hombre la mantiene oprimida, o relegada al silencio, o la trata como a "niño mimado", según le venga en gana. Comprende la influencia decisiva que la madre ejerce en el cerebro infantil y lo difícil, por no decir imposible, que resulta después desarraigar esta primera educación. Por estas razones, la mujer ha de recibir la misma instrucción que el hombre, a fin de que también ella pueda cooperar en la transformación de la sociedad, en el esfuerzo para lograr un mundo futuro de paz y de felicidad. (Delgado, 1979, pp. 104-105).

En este punto, es importante reseñar que parece ser que Ferrer se adentraría hasta tal punto en la coeducación de sexos, que organizaría

un curso de educación sexual, ganándose una queja del arzobispado, y provocando esta reflexión del rector: "¡Usted lleva doscientos años de adelanto!". Siempre como discípulo de Robin, considera que el niño asimila las nociones de reciprocidad social y de bondad, a la

vez mediante su desarrollo intelectual y mediante su expansión en una atmósfera fraternal.

Hace de la moral una cuestión de clima.

Después de algunos meses de experiencia, constata en estos términos los resultados obtenidos:

Era un placer ver desarrollarse entre los chicos y las chicas el espíritu de camaradería, todos respetuosos y amistosos, mostrando un espectáculo conmovedor de fraternidad. La mayor cordialidad existía entre los profesores y sus alumnos... (Dommanget, 1972b, p. 399).

Ferrer (2010) llega a reconocer en el libro de *La Escuela Moderna* que esta iniciaría su labor con solo 12 niñas y 18 niños para prevenir ataques, engaños o manipulaciones de los rutinarios enemigos de la nueva enseñanza racionalista.

La importancia otorgada a la coeducación de sexos no solo se refleja en el hecho de su existencia en sí, ni tampoco en que el capítulo quinto de *La Escuela Moderna* esté dedicado a ella. Ya en el segundo *Boletín de la Escuela Moderna*, de 30 de noviembre de 1901, se tenía por portada el artículo que también daba contenido al capítulo del libro, titulado “Necesidad de la enseñanza mixta”.

También en el *Boletín* (1901) citado en el párrafo anterior se podía encontrar, como penúltimo artículo, un extracto de *Las mujeres a través de las edades*, de la *Revista de la Escuela de Antropología*, escrito por Letourneau, titulado “Solidaridad de los sexos.” De hecho, este artículo, de forma breve, rebate la simplificación escrita párrafos atrás por Pilar Ballarín (2011), afirmando que en un estado social más sano, más justo, y mejor ordenado, la diferencia mental, social y aún física, entre los dos sexos, será atenuada. Y es que la Escuela Moderna, y la coeducación sexual, trascienden la figura de Ferrer Guardia y, mucho más, frases suyas descontextualizadas.

En el *Boletín de la Escuela Moderna* no desaparecía el interés por la educación de la mujer. En su tercer número, aparecido el 31 de diciembre de 1901, tras un artículo de Paul Robin, hay otro, de dos páginas de extensión, sobre la mujer en Japón.

La idea de la coeducación no se abandona, y así, también en el *Boletín*, número siete, publicado el treinta de abril de 1903, en un breve artículo titulado “Las Estudiantes en la Universidad de París”, se vuelven a recordar los efectos beneficiosos de la coeducación. Por la

emancipación de la mujer, en este mismo número, algo más adelante, hay otro artículo titulado “La servidumbre de la Mujer”, con la palabra mujer escrita en mayúscula.

Otro artículo en favor de la mujer titulado “Las Mujeres y la Opinión” encontramos en el *Boletín* número nueve, publicado el 30 de junio de 1903... y así podríamos llegar hasta “La educación de la mujer”, publicado el uno de enero de 1909, o a todos los trabajos publicados desde el uno de diciembre de 1908 hasta el uno de julio de 1909 por Mary Wood Allen, relacionados con *Lo que debe saber toda joven*, que sería el título del libro que publicaría la Editorial Publicaciones de la Escuela Moderna en 1918 (Velázquez y Viñao, 2010, p. 97).

Y, volviendo a Pilar Ballarín (2011), es recomendable tanto para no realizar una simplificación de la coeducación de sexos en la Escuela Moderna, como para tener una idea del grado de avance de esta en la cuestión de género femenino, la lectura del contundente artículo de tres páginas aparecido en el *Boletín*, número tres, año II, firmado por René Chaughi (1902), titulado con el explícito nombre de “La Mujer Esclava.” La coeducación no es en la Escuela Moderna, al menos teóricamente, la mera yuxtaposición de niños y niñas. Como Chaughi (1902) afirmaba en este artículo, cada vez que la mujer trataba de emanciparse, el hombre se esforzaba por impedirlo. El artículo, incluso, criticaba la exclusión de la mujer en el lenguaje, por ejemplo, en los plurales, cuando se la excluye, hablando únicamente de los hombres, hasta cuando hay un solo hombre, y el resto son mujeres. En este escrito se apuesta porque la mujer tenga claramente conciencia de sí misma, por la mujer libre.

Lo que sí puede sorprender, tras todo lo escrito, es que hubiera una diferenciación real entre niños y niñas en la Escuela Moderna. Y se produjo. En algunos boletines de la Escuela Moderna, aparecía el siguiente anuncio, en sus páginas finales:

La Escuela Moderna recomienda encarecidamente a cuantas sociedades e individuos se propongan establecer escuelas racionales, las funden mixtas, o de ambos sexos, en las cuales niñas y niños asistan juntos a las mismas clases para recibir la misma instrucción. Bastará con que una hora al día, todo lo más (en la Escuela Moderna se destinan tres horas semanales), se junten las niñas para dedicarse a costura y bordados, mientras los niños estudian otra materia, que a su vez las niñas podrán estudiar fuera de clase o durante las horas de recreo. (1902).

Realmente puede resultar una gran contradicción, con todo lo escrito, este objetivo, no voluntario para las niñas. No hay mayor explicación redactada a este respecto en las fuentes primarias consultadas. De forma benevolente, podría pensarse que es una cortina de humo para evitar posibles ataques, en una sociedad abiertamente patriarcal, pero no habría ninguna prueba de ello. De hecho, cuando están explicitadas las materias en el *Boletín de la Escuela Moderna* (1901), hay “grupos para señoritas”, dentro del curso medio, división preparatoria, con el siguiente programa:

- I. Corte y costura.
- II. Flores artificiales.
- III. Bordado artístico.
- IV. Economía doméstica.

La teoría vuelve a contradecir el párrafo anterior, cuando por ejemplo, en el *Boletín* número 8, año II, publicado el 31 de mayo de 1903, firmado por Odette Laguerre, en el artículo titulado “Trabajos Manuales”, se dice que

el niño burgués aprenderá el respeto al trabajo, llegando a sentirse, no solamente el hermano, sino el obligado de esa multitud de obreros anónimos que siembran y cultivan, hilan y tejen, construyen y forjan su bienestar... Y en él nacerá el sentimiento de la solidaridad humana. (P. 9).

En ese escrito igualmente se recoge:

Explicadme por qué las manos de la mujer, mejor que las del hombre, hayan sido hechas para barrer, lavar, coser, encender el fuego o remover una salsa.

El hombre, dirán, se ha reservado los trabajos que exigen fuerza muscular, y ha dejado a la mujer los que exigen especialmente destreza y paciencia.

No veo que vigor de bíceps reclama el oficio de farmacéutico, (...) ni en el de relojero, (...)

ni en el de expedicionero, ni muchas otras profesiones sedentarias acaparadas por los hombres.

En Turquía los soldados hacen media, y nadie lo encuentra raro; pero suponed en Francia o en España un hombre haciendo media (...).

No deben deducirse de estas observaciones que ha de trastornarse todo en nuestro sistema de educación manual, enseñando a los niños la cocina y la costura, y a las niñas la carpintería y la horticultura. No trastornaremos nada. Preferimos la evolución a la revolución.

Lo que podemos razonablemente pedir es que por la educación manual, como por la educación intelectual, se eleve el nivel del saber femenino y se atenúe la preocupación de la desigualdad de los hechos. Ya es tiempo de enseñar a los niños que no hay trabajo despreciable para ellos *que sea bueno para las niñas*. (P. 10).

Nos quedaremos con esta conclusión, extraída del *Boletín de la Escuela Moderna* (1903), ya que en *Principios de moral científica* nada hay con respecto a la coeducación de sexos.

En todo caso, teóricamente, “la manifestación más importante de la enseñanza racional, dado el atraso intelectual del país, lo que por lo pronto podía chocar más contra las preocupaciones y las costumbres, era la coeducación de niñas y niños” (Ferrer, 2010, p. 101).

1.2.5 La coeducación de clases sociales

El tema en el que ahora nos adentramos presenta una complejidad considerable por diversos factores, entre los que se encontrarían la originalidad del mismo, la escasa argumentación aportada en *La Escuela Moderna* sobre esta cuestión, los ataques a Ferrer Guardia por su aplicación...

Puede considerarse fundamental una contextualización del tema que hablamos. Si ya se dedicó más de una decena de páginas a una aproximación a la enseñanza en el Estado español en el siglo XIX, obviamente hay que intentar no repetirse, lo cual no es óbice para aproximarnos a la época, sin lo que seguramente se produciría un desenfoque, cuando menos.

En la práctica, vamos a comprobar si la situación de la época era propicia para una experiencia educativa que, partiendo de la base del rechazo no solo al sistema estatal y al

capitalismo, sino hasta a las subvenciones, pretendía en una sociedad enormemente desigual llevar a cabo una unión en la práctica de los hijos y las hijas de clase obrera y de clase burguesa, de la clase desposeída y de la propietaria.

Durante la época, en torno al año 1900, nos encontramos con un Estado español en el cual entre el setenta y el ochenta por ciento de la población está dedicada al campo, en su mayoría a la agricultura y, en menor parte, a la explotación animal. No es difícil adivinar, gracias a dicha circunstancia, las aspiraciones educativas de la gran mayoría de la clase trabajadora.

En trabajos industriales apenas se ocupa el 16% de la población activa; y permanecerá hasta censualmente *[sic]* inscrita como tal una población empleada en el servicio doméstico superior a las 300.000 personas, el 5,5% de la población total, femenina sobre todo, constatándose así uno de los indicadores-clave, tanto a nivel económico como social de una sociedad atrasada, en contraste con la coyuntura económica y social europea.

Si a esto se añaden las enfermedades estructurales que el campo sufre y que no solo pueden quedar reducidas a latifundismo/minifundismo, el retraso técnico, jurídico y financiero; y se suman a continuación tanto los saldos migratorios como el alto índice de analfabetismo -el 65% de la población en 1900- se vislumbra, junto al retraso de la organización social y la dificultad de las instituciones políticas para aproximar la realidad española al modelo europeo-occidental, la necesidad y la obligatoriedad de atender a esas capas y clases sociales, de amplia base y más difícil homogeneización, por cuanto en su origen y en su desarrollo se coaligan, entremezclan e interfieren no solo espacios campesinos y urbanos diversos, sino también maneras diferentes de aglutinar el peso de la tradición y los efectos del cambio. (Sánchez, J., 1990, p. 77).

Los datos son demoledores, cuando menos. Una gran mayoría de la población dedicada a las labores del campo, poca industria, un porcentaje sorprendente de mujeres dedicadas a ser “asistentas”, retraso general, analfabetismo mayoritario... a esto podríamos sumar tanto las emigraciones del ámbito rural a las ciudades, como de las ciudades españolas al extranjero. Curiosamente, sin ir más lejos, el propio Ferrer fue protagonista, como vimos páginas atrás, de

ambas formas de migración.

Y todo esto, a nivel general. Vayamos al detalle, veamos que pasaba con quienes Ferrer pretendía unir en su Escuela Moderna:

Todos los grupos recogidos en ese amplio "cajón" señalado como clases bajas mantienen, a pesar de sus diferencias y de su propia estructura interna, un conjunto de connotaciones, casi evidentes todas, que con frecuencia han llevado a la homogeneización de su sistema de vida: sus peculiares formas de nacer y de morir; su crecida morbilidad, con una alta mortalidad infantil a partir de una débil, por no llamar inexistente, política sanitaria; su tendencia a emigrar y a asentarse en espacios periféricos o en entornos o barrios globalmente deteriorados; su procedencia de los estratos inferiores de unas sociedades que cambian rápidamente; su perpetuación, de generación en generación, gracias a su efecto sobre niños y adolescentes que en barrios bajos o en los propios pueblos absorben los valores básicos y las actitudes de sus subculturas y se encuentran incapacitados y dificultados para el cambio.

En los entornos suburbanos de grandes ciudades los factores que más influyen en esta situación y comportamiento son: la naturaleza de los propios barrios bajos; las representaciones diferenciadas entre la subcultura y la gran sociedad; la naturaleza y desarrollo de la familia; y las actitudes, valores y estructura caracteriológica del individuo. Y todo este complejo acervo es producto a la vez de la carencia de recursos económicos consecuente con bajos salarios, paro, trabajo eventual crónico, etc. que siempre derivan en segregación, discriminación, temor, sospecha y apatía e imposibilidad de una participación efectiva en el sistema económico, social y político. En una palabra, inseguridad, pobreza, necesidad y, por último, miseria; todo directa e inmediatamente emanante de unas peculiares estructuras económicas. (P. 90).

A través de las citas anteriores, y gracias a ellas, observamos un panorama no muy favorable a la escolarización de las clases populares en la Escuela Moderna. Si en la actualidad podemos

encontrar grandes obstáculos en el éxito escolar de aquellas niñas y niños procedentes de entornos marginados, nos podemos hacer una idea de lo nada fácil que sería ya no solo la coeducación de clases sociales, sino la mera escolarización de las clases bajas.

Sumado a todo lo que vemos, hay que tener en cuenta el número de niños y niñas que en Barcelona podían trabajar, en una ciudad con el 23% de las fábricas registradas en el Estado español -según la fuente que venimos usando en este epígrafe-, y tampoco ignorar el brutal número de menores que se dedicaban a la mendicidad.

No pasaremos por alto la

pobreza disimulada que, o bien formaba parte de las mismas familias acomodadas, o bien se situaba entre ellas en forma de dependientes que duermen en las propias tiendas, vendedores callejeros, floristeras, barraqueros, limpiabotas, habitantes de porterías menos favorecidas o en las diminutas habitaciones con pequeña ventana al patio reservadas a un servicio doméstico femenino, que solo en Barcelona, según el censo de 1900 superaba las 14.000, la principal fuente de ocupación femenina tras la de industrias textiles. (P. 98).

En una situación de gran pobreza, donde hasta niños y niñas trabajan, cuando no ejercen la mendicidad, si complicado es alcanzar su mera escolaridad, nos hacemos una idea de lo que sería su convivencia educativa con aquella descendencia de quienes no sufren carencias ni miserias.

Sin embargo, habiéndonos aproximado a una dura realidad circundante, entremos en materia:

A veces se le ha criticado a Ferrer el no haber consagrado su escuela exclusivamente a los niños de la clase proletaria y de las capas más bajas y oprimidas de la sociedad, tal como lo hicieron Robin y, en general todos los pedagogos anarquistas. (Cappelletti, 2012, p. 41).

Dedicándose solo cuatro páginas a la explicación general de este tema en *La Escuela Moderna* no resulta muy fácil abordar la cuestión, que de por sí es peliaguda, y teniendo en cuenta la época en la que nos situamos, aún más. No hay información relacionada con la coeducación, y en sí, con las clases sociales, en *Principios de moral científica*.

Hubiera podido fundar una escuela gratuita; pero una escuela para niños pobres no hubiera podido ser una escuela racional, porque si no se les enseñara la credulidad y la sumisión como en las escuelas antiguas, se les hubiera inclinado forzosamente a la rebeldía, hubieran surgido espontáneamente sentimientos de odio.

Porque el dilema es irreductible; no hay término medio para la escuela exclusiva de la clase desheredada: o el acatamiento por el error y la ignorancia sistemáticamente sostenidos por una falsa enseñanza, o el odio a los que les subyugan y explotan. (Ferrer, 2010, p. 107).

Si el dilema es irreductible, no hay solución, según Ferrer. En sus propias palabras, la escuela buena, necesaria y reparadora es la suya.

Pero la Escuela Moderna obra sobre los niños, a quienes por la educación y la instrucción prepara a ser hombres, y no anticipa amores ni odios, adhesiones ni rebeldías, que son deberes y sentimientos propios de los adultos; en otros términos, no quiere coger el fruto antes de haberlo producido por el cultivo, ni quiere atribuir una responsabilidad sin haber dotado a la conciencia de las condiciones que han de constituir su fundamento: Aprendan los niños a ser hombres, y cuando lo sean declárense en buena hora en rebeldía. (P. 108).

Pero con un tipo de enseñanza fundamentado en las lecciones de cosas, con una educación basada en hechos reales, y con unos principios tan claros y radicales, la rebeldía aparecería mucho antes de que el alumnado fuera adulto.

Si nos atenemos a algunos de los resultados obtenidos en los primeros años de enseñanza, tendremos que admitir que la Escuela fue más revolucionaria de lo que su mismo fundador dice y prevé, ya que los niños no escapan a ser hombres para juzgar la sociedad capitalista y para rebelarse contra ella (y no los de las clases bajas solamente, sino, al parecer, todos por igual). Baste leer, por ejemplo, algunas composiciones que el propio Ferrer transcribe en su libro para darse cuenta de ello. (Cappelletti, 2012, pp. 42-43).

Según Ferrer, no tuvo grandes obstáculos en

tener alumnos de todas clases sociales para refundirlos en la clase única, adoptando un sistema de retribución acomodada a las circunstancias de los padres o encargados de los alumnos, no teniendo un tipo único de matrícula, sino practicando una especie de nivelación que iba desde la gratuidad, las mensualidades mínimas, las medianas a las máximas. (Ferrer, 2010, p. 108).

Complejo considerar que Ferrer lograría una coeducación de clases sociales simplemente con la matrícula progresiva que leemos. La contradicción a la cita de Ferrer sobre no anticipar amores ni odios, además de lo ya expresado por Ángel Cappelletti recientemente, bajo mi punto de vista, llegaría solo unas páginas más adelante, casi como conclusión al capítulo sobre la coeducación de clases sociales de la Escuela Moderna:

Está el campo bien preparado. Visítese las sociedades obreras, las Fraternidades Republicanas, Centros Instructivos, Ateneos Obreros y cuantas entidades tengan interés en la regeneración de la humanidad, y hállese allí el lenguaje de la verdad aconsejando la unión, el esfuerzo y la atención constante al problema de la instrucción racional y científica, de la instrucción que demuestre la injusticia de los privilegiados y la posibilidad de hacerlos desaparecer. (Pp. 110-111).

Ahora bien, es posible pensar que la coeducación de clases sociales no era quizás tanto un objetivo como una simple ilusión, una apariencia, con diversas intenciones. Algunas de ellas pueden estar relacionadas con la necesidad de supervivencia económica, y hasta con tener alumnado procedente de clases acomodadas que contribuyeran a “amortiguar” la represión que podía proceder de distintos lugares.

Como ya vimos con anterioridad,

en realidad, el carácter revolucionario de la Escuela Moderna deriva de su carácter

racionalista y científico (tal como son entendidos el racionalismo y la ciencia por Ferrer). Cuando este sostiene que no pretende fomentar la lucha de clases directamente entre los educados, probablemente solo busca una justificación para el hecho de que su escuela no sea gratuita y enteramente proletaria, sino más bien policlasista (por la composición de su alumnado). (Cappelletti, 2012, p. 47).

Es otra posibilidad... De hecho, y recordando la mención que ha hecho Cappelletti a la composición del alumnado, lo explícito que, al menos, parte de él, puede ser, no dejaría lugar a grandes dudas...

Niña de 12 años:

«El trabajador es esclavo del burgués... Mientras los ricos se recrean por jardines y paseos, hay trabajadores a quien sus hijos les piden pan y no tienen para dárselo. ¿Por qué sucede esto? Porque los ricos lo acaparan todo». (Ferrer, 2010, p. 192).

Se puede interpretar que la cita anterior es un hecho aislado, pero sin necesidad de incluir diversas opiniones del alumnado, con la mera lectura de *La Escuela Moderna* podemos apreciar toda una serie de opiniones en la misma línea.

En todo caso, comprobaremos la existencia de distintos análisis sobre la realidad que abordamos. Hay posicionamientos que consideran que Ferrer sí partía de la idea relacionada con que “el diálogo igualitario entre las diferentes clases sociales basado en la racionalidad científica llevará a la transformación de las personas” (Aubert y Siles, 2009, p. 25).

Siguiendo esta línea, al menos de forma inicial, leemos que

en realidad resulta dudoso, como veremos, que Ferrer no quisiera formar rebeldes, pero sí es cierto que pretendía una escuela interclasista. Para lograr ese fin, explicaba, utilizó un sistema de pagos adaptado a la situación familiar de cada alumno, de manera que algunos asistían gratis y otros pagaban mensualidades de distinta cuantía.

No está claro, sin embargo, como se financió realmente la Escuela. Ferrer explicó ante un

juez que durante la existencia de la misma tuvo que desembolsar de su peculio particular unas 70.000 pesetas, porque los pagos de los alumnos no cubrían los gastos. Pero un maestro anarquista que le conoció bien, Albano Rosell, ha escrito en sus memorias que fue precisamente el precio elevado de la Escuela Moderna el que condujo a su éxito entre la clase media progresista, porque garantizaba que los alumnos serían de un nivel social apropiado. Según él, había en Barcelona buen número de republicanos, librepensadores, espiritistas y masones que no sabían a qué escuelas llevar a sus hijos, porque las laicas estaban mal organizadas y no contaban apenas con alumnos de clase media, que en cambio fueron los que llenaron las aulas de la Escuela Moderna. (Avilés, 2006, pp. 102-103).

Contrastando distintas lecturas, no se produce precisamente un consenso entre los autores que se han consultado:

Este aspecto no ha dejado de ser polémico entre los historiadores, mientras que Connelly considera que era una escuela para educar una élite de la clase media que dirigiría a los obreros, estrategia que lo aproximaría a la política de Lerroux, Pere Solà dirá que Ferrer contaba con que el método se extendería a los medios obreristas y es lo que realmente sucedió, siendo la escuela de la calle Bailén una excepción como escuela interclasista, mientras prácticamente todas las escuelas racionalistas que se abrirían posteriormente, inspiradas en la de Ferrer, serían de carácter clasista y obrero, siendo este grupo social el único que recogerá su legado educativo ante la falta de necesidad de las clases burguesas de crear escuelas interclasistas.

Ferrer creará una escuela privada porque así tendrá las garantías de poner en marcha su proyecto de escuela racionalista, pero su carácter es totalmente público. Aunque hoy en día palabras como escuela pública o escuela estatal son utilizadas como sinónimos, podríamos considerar que el término más adecuado sería estatal por el poco margen de participación

que tiene el conjunto de la comunidad (familiares, alumnado, profesorado, entidades del barrio) y de independencia en la gestión y apoyo de la escuela (salvo excepciones). Ferrer eludirá el Estado y buscará el apoyo tanto en los trabajadores como en las élites concienciadas. (Aubert y Siles, 2009, pp. 25-26).

Veamos una última opinión acreditada:

¿Cómo explica Ferrer este punto, a mi parecer de origen ideológico masónico, de la coeducación de clases? Veamos. Para él la coeducación de clases es lo óptimo, porque por la fuerza misma de las cosas una escuela para niños ricos (la escuela de pago) enseñará la conservación del privilegio y el aprovechamiento de sus ventajas. En cambio, una escuela para niños pobres, planteada honestamente, deberá enseñar forzosamente la rebeldía y el odio de clase. Frente a la alternativa escuela reproductora del privilegio-escuela del odio y de la lucha de clases, el hombre presenta su solución que podrá parecer reaccionaria: coeducación de clases. *Aprendan los niños (por la razón y la ciencia) a ser hombres, y cuando lo sean declárense en buena hora en rebeldía.* (Solá, 1978b, p. 24).

Al margen de lo escrito por Pere Solá, y atendiendo ahora a lo que leíamos en los inicios de este epígrafe, *La Escuela Moderna* poco ayuda en la explicación de la coeducación de clases, por lo que una vez más tenemos que recurrir a la fuente primaria que es su *Boletín*.

En este caso, atendemos a un artículo que llevó por título “La instrucción de clase”, publicado el 31 de diciembre de 1903. Lo cierto es que no resulta sencillo resumir lo que en él encontramos sin recurrir a largas citas.

Comienza el artículo refiriéndose a la sociedad democrática de la época, dividida en clases, realizando un símil con las castas (cuestión tan “de moda” durante los años 2014 y 2015), afirmando que se concibe que cada clase viva en una especie de burbuja con sus propias reglas, existiendo de esta forma una moral para ricos y otra para pobres.

Critica que los sofistas tengan por principio que la descendencia de la clase obrera no deba recibir una instrucción superior a su condición social, pues debe aprender solo su oficio respectivo.

Los sofistas, por tanto, quieren que la futura clase obrera aprenda que el trabajo no envilece, y que ha de ejercerse con alegría y conciencia. Esto implica una desigualdad y una distribución arbitraria del saber, que hace que se perpetúe la desigualdad social.

El artículo concluye con una apuesta clara por la coeducación de clases sociales:

los maestros libres quieren para la infancia, como la naturaleza, la plenitud de sus facultades, y rechazan indignados la idea de *la instrucción de clase*, del mismo modo que todo hombre honrado ha de rechazar la complicidad en la comisión de un crimen. (Mayol, 1978, p. 258).

Sorprendente paralelismo en el párrafo anterior, considerando que casi, o sin el casi, es un delito negarse a la coeducación de clases sociales, o lo que sería apoyar la instrucción de clase. No menos sorprendente es lo que encontramos publicado en el *Boletín* de 31 de marzo de 1904 bajo el título “Ateneos obreros”:

Deplorable en extremo es la labor que se hace en los Ateneos Obreros. Cualquiera creará que se fundaron para la instrucción y solaz de la clase obrera. Al ver que se establecen escuelas en los mismos, cada uno pensará que guía el buen propósito de emancipar las inteligencias de los hijos de los obreros. Tal vez así lo pensaran algunos de sus fundadores; pero lo cierto es que el camino emprendido ha de dar resultados completamente opuestos.

Los Ateneos Obreros solicitan y obtienen ¡cómo no! apoyo de los Ayuntamientos y Diputaciones, cuyas entidades dan este apoyo a cambio de que se enseñe ¡poca cosa!: la religión católica, apostólica y romana.

Que haya sedicentes obreros que por afán de exhibición se rastreen ante gobernadores y alcaldes, sensible es; más no es admisible que la clase trabajadora se preste a tales engaños.

Y engaño grande es esperar la emancipación intelectual de nuestros hijos de parte de quienes pueden subsistir solamente gracias a nuestra ignorancia. (P. 279).

En todo caso, y pese a todo lo escrito, las propias palabras de Ferrer cerrarán este epígrafe, en lo que quizás sea una verdadera “confesión”, pues de hecho este extracto del *Manifiesto para la*

Escuela Moderna sería publicado en Italia:

La verdadera cuestión según nosotros consiste en servirse de la escuela como del medio más eficaz para llegar a la emancipación completa, es decir moral e intelectual, de la clase obrera; emancipación que tiene que ser obra únicamente suya, de su voluntad de instruirse y de saber, porque si permanece ignorante quedará bajo la influencia de la Iglesia y del Estado, es decir, del capitalismo que está inmerso en estas dos unidades (...). Por lo tanto es necesario instituir un sistema de educación por el que el niño pueda llegar pronto y bien a conocer el origen de las desigualdades económicas, las mentiras del patriotismo, la falsa moral, todos los engranajes por medio de los que el hombre es esclavo. (Tomassi, 1988, pp. 181-182).

1.2.6 La higiene

A priori, podría parecer algo extraño encontrar algo así como la higiene dentro de un análisis de cualquier materia relacionada con principios pedagógicos. Pero a través de este epígrafe entenderemos el papel clave de la cuestión en la Escuela Moderna, gracias a Francisco Ferrer Guardia.

Empezaremos con un análisis contextual que nos aproximará a saber la situación en la que nos ubicamos, como hicimos en el apartado anterior, pues de otra forma no es posible entender con exactitud la magnitud del hecho que abarcamos.

Recurriendo de nuevo a las fuentes primarias, entenderemos como lo que hoy día se da prácticamente como asumido en la mayoría de los centros de enseñanza, hace más de un siglo constituía algo tan necesario como relevante para formar al estudiantado. De hecho, la Escuela Moderna no solo combatía la ignorancia o los mitos, sino también “la suciedad.”

Nuevamente, el momento no era favorable a la misión de la Escuela Moderna.

Con todo, y aún a pesar de un descenso global de la mortalidad de casi cinco puntos entre 1900 y 1910, la mortalidad de 1900, cifrada en 536.716 óbitos, refleja un amplio abanico de causas de muerte, predominantemente infecciosas y parasitarias, debidas mayoritariamente a

enfermedades sociales que se incuban y proliferan en espacios urbanos y rurales especialmente deteriorados.

La tuberculosis, la enfermedad urbana por excelencia, se cobra solo en 1900 más de 25.000 vidas, hasta convertirse en la causa infecciosa que domina la mortalidad general del país, tanto infantil como adulta, seguida a peculiar distancia por neumonías y gripes, a pesar de la falta de exactitud con que los certificados de defunción señalan, deliberada o inadvertidamente, sobre todo en Madrid, Barcelona y Bilbao, la enfermedad o factor desencadenante del fallecimiento.

Las casas y las calles en que vivían estos tuberculosos representaban en Madrid, entre 1900 y 1910, el 41,9% y el 79%, respectivamente del total poblado; y la gravedad inaplazable del problema, junto a la falta general de atención médica, justifica con creces la creación de los dispensarios "María Cristina", "Victoria Eugenia" y "Príncipe Alfonso", aunque unas dotaciones presupuestarias excesivamente bajas impidieron una utilización racional suficiente.

Estas enfermedades infecciosas se ceban además, en el espacio antes señalado, en los menores de cinco años, con 225.622 casos para el año 1900. También en este caso, como es natural, la muerte acosa a los especialmente débiles entre los más necesitados. Según *El siglo médico*, la constatación estadística con que el Dr. Gimeno formula en el Senado la situación de la Inclusa madrileña resulta escalofriante: «Desde 1884 se observa el fenómeno de una espantosa mortalidad, falleciendo de cada mil niños que ingresan en la Inclusa 850 antes de que cumplan los cinco años de edad».

El análisis de causas que expliquen una morbilidad tan acusada se multiplica en discursos, artículos de prensa diaria o periódica, revistas, especializadas o no. (Sánchez, J., 1990, pp. 90-91).

Como nos informa José Sánchez Jiménez (1990), la cita que detalla de Madrid es

perfectamente extensible a Barcelona, y a otras ciudades, si bien en este caso nos interesa la ciudad condal.

Barrios deteriorados, suburbios, déficit de abastecimiento de aguas, viviendas insalubres, falta de alcantarillado, pozos negros, tuberculosis, presupuestos para la salud insuficientes... y encima una inmigración creciente desde los pueblos hasta Barcelona que iba a parar a lugares como los que describimos.

La situación salubre por tanto como vemos no era propicia para la Escuela Moderna, si bien esta quizás no le afectaría tanto. Si atendemos a Pere Solá, Jordi Monés y Luis Miguel Lázaro (1980) en su obra *Ferrer Guardia y la pedagogía libertaria*, pensaremos que la obra de Ferrer tuvo un alumnado acomodado en el no menos acomodado Ensanche barcelonés. Al hilo de ello, quizás entendamos que no se produjeran graves repercusiones de la situación general en la escuela... o que al menos no hubiera escritos o testimonios al respecto.

Nuevamente son las fuentes primarias las que nos resuelven la papeleta. En primer lugar, la fuente primaria más conocida y accesible, la obra póstuma de Ferrer -con una cita que parcialmente ya se empleó, páginas atrás-:

Respecto a la higiene, la suciedad católica domina en España.

San Alejo y San Benito Labra son, no los únicos, ni los más caracterizados puercos que figuran en la lista de los supuestos habitantes del reino de los cielos, sino unos de los más populares entre los inmundos e innumerables maestros de la porquería.

Con tales tipos de perfección, en medio del ambiente de ignorancia, hábil e inicua mente sostenido por el clero y la realeza de tiempos pasados y por la burguesía liberal y hasta democrática de nuestros días, claro es que los niños que venían a nuestra escuela habían de ser muy deficientes en punto a limpieza: la suciedad era atávica.

La combatimos prudente y sistemáticamente, demostrando a los niños la repugnancia que inspira todo objeto, todo animal, toda persona sucia; por el contrario, el agrado y la simpatía que se siente ante la limpieza. (Ferrer, 2010, p. 113).

En el epígrafe previo, relacionado con los *Principios de moral científica*, vimos brevemente como, dentro de la moral individual inicial y básica, se comenzaba mencionando cuestiones

relativas a la higiene. Vamos a ampliar, al menos brevemente, lo que se dice en esta obra póstuma, apenas conocida, de Ferrer (2009).

Las primeras palabras de *Principios de moral científica* están dedicadas a la salud, para cuya conservación es fundamental una perfecta limpieza personal, hecho que debe acontecer diariamente. Manos, dientes o uñas pueden higienizarse tantas veces como se precisen.

Todo lo que exista en los domicilios debe estar igualmente limpio, y los edificios en sí; la higiene de los alimentos y de los enseres de cocina son fundamentales. Evitaremos enfermedades diversas e infecciones saneando aquellos transportes que utilicemos. El desarrollo de todos estos principios deseaba Ferrer Guardia (2009) que fueran los de todas las escuelas racionalistas.

Aunque no se sepa, o se conozca poco, o se oculte... un pilar de la Escuela Moderna es la higiene, y dicha cuestión la encontramos en la conclusión de la obra que citamos:

Será moral el hombre que en todos sus actos tienda al bienestar de todos los otros hombres.

En cuanto haga ha de procurar dar ejemplo de lo que los demás deberían hacer.

Lo primero de todo, ha de conservar su salud para evitar molestias al prójimo y poder ser útil a todos.

Gózase de buena salud cuando se vive en aseo esmerado, con sana alimentación, y no se cometen excesos de ninguna especie. (Ferrer, 2009, p. 67).

La consigna, como se puede ver tanto en *La Escuela Moderna* como en el *Boletín* de la misma, es clara:

Se darán a los niños conferencias de higiene semanales o quincenales y se les habituará a las prácticas higiénicas, lavado de manos, boca, baños, natación, limpieza de uñas, etc.

Por jovencito que el escolar sea, debe recibir esa educación y esa instrucción; no son muy elevados esos conceptos para sus cortos alcances; todo está en la manera de hacérselo comprender. Penetrado de su altísima importancia, el último Congreso Internacional de Higiene, celebrado en Bruselas, decretó esa enseñanza, y muchos médicos eminentes del extranjero la practican, sin creerse rebajados por ello de sus elevadas categorías. (Ferrer,

2010, pp. 117-118).

Parece evidente a estas alturas que

Ferrer demostró siempre, como fundador y director de la Escuela Moderna, una verdadera obsesión por la higiene. Claro está que no fue el primero en hablar de ello en España. Médicos y pedagogos habían insistido desde mucho tiempo atrás en la necesidad de atender al emplazamiento, la orientación y las condiciones generales del edificio escolar, así como a la adecuada dimensión de las aulas, a la ventilación, la calefacción y el alumbrado, al mobiliario y a la distribución de los diversos departamentos y servicios (lavabos, vestuarios, patios, etc.). Para citar un ejemplo entre muchos que se podrían traer, recordaremos que quince años antes de la fundación de la Escuela Moderna, el catedrático de Higiene pública y privada de la Universidad de Valladolid, doctor Nicanor Remolar García, dedicó su Discurso inaugural para el curso de 1885-1886 a la “Higiene de las escuelas”. Sin embargo, en la práctica, la gran mayoría de las escuelas de la península, y particularmente las rurales y suburbanas, carecían a comienzos de siglo de las más elementales condiciones higiénicas.

Esto se debía, sin duda, principalmente a factores de índole socio-económica y a la política tradicionalmente negligente de los gobernantes españoles de la época en materia de educación primaria. Pero tenía también por causa una generalizada y más bien difusa convicción de la inferioridad del cuerpo frente al alma, independiente y libre, verdaderamente inmoral. Tal actitud ascética, fomentada, aunque no siempre de modo directo por el clero, contribuía a un cierto menosprecio por la higiene y por todo cuidado corporal. Y aquí debe buscarse evidentemente la clave de la gran insistencia de Ferrer en este punto de la higiene escolar. Su hedonismo se complementaba muy bien con su anticlericalismo. Y sentía verdaderamente complacencia en equiparar catolicismo con suciedad y racionalidad con aseo. (Cappelletti, 2012, pp. 65-66).

Como nos recuerda en su obra Ángel Cappelletti, para la difusión de la instrucción higiénica, no podemos ignorar la influencia básica de alguien de quien ya hablamos, el Catedrático de Medicina Infantil de la Universidad de Barcelona, Andrés Martínez Vargas.

Hemos de mencionar, aunque ya lo hiciéramos anteriormente, que el citado Doctor Martínez Vargas también publicó una obra sobre el botiquín escolar, y como ya hablaremos posteriormente de las conferencias dominicales de la Escuela Moderna, dejamos para ese punto su ampliación, sin olvidar la relevancia higiénica de dichas charlas.

Aunque también nos detendremos en el análisis del *Boletín de la Escuela Moderna*, es este conjunto de materiales el que nos hace aproximarnos de forma más precisa a lo trascendente de la higiene en la Escuela Moderna.

Y es que como se refleja ya en el primer *Boletín*, publicado el treinta de octubre de 1901, tras poco más de un mes inaugurada la Escuela Moderna, lo primero que hacía el alumnado, desde las nueve de la mañana hasta un cuarto de hora después, era la *visita de limpieza*. Citando textualmente lo que en dicho *Boletín* se recoge, sin que figure ninguna persona que lo firme:

la visita de limpieza es muy necesaria en las clases preparatorias; sobre este punto el profesor no tolerará la menor negligencia, vigilando para que todos los alumnos presenten, en su persona y en sus vestidos, un aspecto irreprochable. Pero como esta visita, lo mismo que todo lo referente a la educación, requiere mucho tacto, para ser eficaz debe de ser minuciosa sin degenerar en vejatoria. He visto maestros que por exceso de celo han cometido graves faltas respecto de este asunto.

Para lograr el objeto deseado, se tendrá especial empeño en explicar bien a los alumnos el primer día de clase las ventajas de la limpieza y los inconvenientes de la suciedad, tanto en sentido recto como por extensión aplicado a la moral, usando para ello, como se comprende, un lenguaje al alcance de su joven auditorio; luego se advertirá a los niños que todos los días, mañana y tarde, se examinarán la cabeza, cara y manos. Efectuada esta visita se evitará la adopción de un tono severo y no se apelaré al recurso de enviar a su familia al delincuente so pretexto de renovar la limpieza, porque el efecto sería opuesto al que se desea obtener, y

lo más probable sería que el castigado por ese medio no volviese a clase en todo el día, que sería lo peor, ya que una de las cosas más necesarias es la asistencia y la exactitud de los alumnos.

El profesor en sus explicaciones de clase insistirá en los asuntos de higiene del cuerpo y de la limpieza, exponiendo las ventajas de los baños, de los lavados generales, etc., y aun si fuera posible, recomendando el sistema que he visto practicar en varias ciudades europeas, donde la escuela se encarga de conducir a los alumnos a bañarse al menos una vez a la semana.

La visita de limpieza debe hacerse fuera de la clase, por ejemplo, en el patio de recreo cuando el tiempo lo requiera, no permitiéndose el acceso a la sala de clase más que a los niños juzgados como dignos de penetrar en ella.

Esto me conduce a hablar de un sentimiento que recomiendo eficazmente al profesor procure inspirar al alumno: el respeto a la clase. Es necesario, indispensable, que los niños comprendan toda la importancia de lo que la escuela significa, y, en razón de su tierna edad, este sentimiento debe manifestarse de una manera algo material. Por ejemplo, puede hablarse en la clase, pero no se gritará nunca. (Pp. 10-11).

La finalización de la cita anterior, y el *Boletín* (1901) en sí, no permite conocer que sucede con aquel alumnado que llegara a la escuela en condiciones no dignas de penetrar en la sala de clase. La clase de la mañana acabaría, según el citado *Boletín* (1901), a las 11.45, con lo cual no sabemos como transcurriría el tiempo de un niño o de una niña no aseada desde las nueve de la mañana hasta dicha hora.

También en el primer *Boletín* (1901) aparece un artículo llamado “Higiene de la infancia”, en el cual el Dr. J. Peiró habla de la necesidad de una alimentación basada en un plan higiénico, sin pócimas ni potajes indigestos preconizados por el vulgo.

A las 14.00 empezaban las clases de la tarde, y como era previsible, lo primero nuevamente era la visita de limpieza, que como se refleja en el segundo número del *Boletín* (1901), “tiene aquí por objeto demostrar que todos los alumnos han pasado al lavabo para repasar los desórdenes

causados por el recreo” (p. 8).

También en el segundo número del *Boletín* (1901) se dedican dos páginas a la continuación del artículo del Dr. J. Peiró sobre la “Higiene de la infancia”, siendo en este caso dedicadas a la lactancia.

Podría deducirse, en lo concerniente al alumnado no aseado, que no se desarrollarían, al menos inicialmente, graves conflictos, pues en la primera memoria publicada en el *Boletín*, de noviembre de 1901, no hay absolutamente ninguna mención a cualquier género de cuestión relacionada con la higiene.

Sobre la higiene de la infancia, con el mismo autor y el mismo título que hemos visto, el tercer *Boletín de la Escuela Moderna* dedicaba una página a continuar con la cuestión de la lactancia... finalizando el artículo con “se continuará”... lo cual sucedería en el cuarto *Boletín*, esta vez ya solo con media página, y ahora con la temática relacionada con *el destete*.

Desaparecen las apreciaciones sobre la higiene hasta el número siete del *Boletín* (1902), cuando bajo el escrito “Para las familias” encontramos lo siguiente:

Recomendamos a las familias que cuiden de que los niños pierdan la mala costumbre de escupir en el suelo, de toser sin poner la mano delante de la boca. Todas estas precauciones tienen gran importancia higiénica.

Por último, hemos observado que casi todos los niños vienen a clase con el calzado sucio; no hay zapatos, por viejos que sean, que no ganen limpiándose. En esto además hay una regla de higiene; siempre es útil desembarazar cada día el calzado de toda clase de detritus con que se infecta en la calle. (P. 7).

En el *Boletín* (1902) número tres, del año II, se dedicaban casi dos páginas a la tuberculosis en las escuelas, con ese mismo título. Se habla en general de la enfermedad y de cómo se contrae, diciendo que

debe prohibirse a los escolares hojear las páginas de los libros y de los cuadernos con los dedos humedecidos con saliva, borrar la escritura de las pizarras con saliva y principalmente pasar la lengua sobre ellas.

Los peligros de contagio de la tuberculosis son particularmente numerosos en las colectividades. Por todas esas razones, la colectividad escolar podría ser, si los directores y maestros no tuviesen mucho cuidado, un medio especialmente favorable al desarrollo y propaganda de la tuberculosis. (P. 7).

Más adelante en el mismo artículo se dice que

la escuela debe ser, pues, un medio perfectamente salubre donde no debe admitirse más que individuos cuya salud no perjudique a la de los que le rodeen. Por lo mismo debe poderse imponer, igualmente a los maestros que a los alumnos, la aplicación rigurosa de las reglas de la higiene. (P. 8).

En el *Boletín* número cuatro, año II (1903), se hablaba de un curso de puericultura que se celebraba en París, afirmándose que la institución de dichas lecciones coincidía con el curso de conferencias que durante meses llevaba impartiendo el Doctor Martínez Vargas, destinado, en general, a propagar la higiene.

Es igualmente necesario recordar que durante las conferencias dominicales de Martínez Vargas, como también se reseña en el *Boletín*, se realizaban revisiones médicas a cada niño o niña que estaba presente, para conocer su estado higiénico-sanitario.

Hasta el 22 de marzo de 1903 llegaría a dar dicho médico una conferencia sobre la higiene en los vestidos de la infancia, recomendando que las camisas fueran de algodón, y no de franela, que por ser de tejido de lana irritaba la piel del niño.

En el *Boletín de la Escuela Moderna* se puede encontrar hasta información de la higiene de los alimentos; el estudio de dicha obra ofrece la posibilidad de realizar hasta una tesis propia al respecto.

La conclusión de este epígrafe es clara: en un contexto considerablemente miserable, y sin grandes medidas sanitarias en la época que lo mejoraran, la Escuela Moderna ejerció toda una práctica higiénica, tanto en lo concerniente al examen minucioso del alumnado a diario, como transformando la higiene en un principio pedagógico que la infancia no solo debía poseer, sino también transmitir.

1.2.7 El juego

Entre las difícilmente cuantificables críticas a la Escuela Moderna de Ferrer Guardia, podríamos encontrar que se afirmara que lo que allí acontecía era una enseñanza meramente enciclopedista, una instrucción básicamente teórica, en la que el alumnado no tenía más que libros y materiales educativos.

Transcurrido un siglo, es complejo saber que ocurría exactamente allí, pero trataremos de usar las fuentes primarias para conocer, sin pasiones ni desprecios, la realidad que, al menos en un plano teórico, se pretendía.

En primer lugar, diremos que ya en el primer *Boletín de la Escuela Moderna* (1901) se juzgaba útil anteponer, al programa detallado de los estudios, algunas indicaciones pedagógicas relativas a la educación general del alumnado.

Entre las indicaciones mencionadas, dirigidas al profesorado, se informaba de la necesidad de observación del alumnado, sobre todo en pequeñas circunstancias, porque los detalles eran cuestiones que parecían insignificantes, pero podía manifestar el carácter de la infancia.

La educación estaba compuesta de matices muy delicados, y las horas de clase habituales no eran el período más oportuno para las observaciones morales, porque aunque el alumnado tuviera independencia, autonomía o iniciativa, la atmósfera y el espacio no eran precisamente lo que más manifestaba una ausencia de obligatoriedad total.

El mejor medio de observación -todo lo que ahora se lee según la citada fuente- se desarrollaba en las horas de recreo, cuando el alumnado se expresaba de forma natural y entregaba, inconscientemente, el secreto de sus inclinaciones reales.

La elección de los juegos, y la manera con que a ellos se entregaban, constituía una fuente de conocimiento difícilmente igualable. Era indispensable dejar a niños y niñas en completa libertad para que jugaran como quisieran, con la única reserva de que no hicieran nada perjudicial a sí mismos/as, ni al resto de niñas y niños.

No se contaban, entre los hechos perjudiciales, aquellos que simplemente no gustaban al profesorado, como por ejemplo las carcajadas o el ruido, al ser conveniente intervenir lo menos posible.

Los juegos no los proponía el profesorado salvo, como se reflejaba en el *Boletín* citado, cuando el recreo languideciera, en cuyo caso era de excelente efecto que el maestro o la maestra se transformara en niño o niña, se mezclara con el alumnado y lo excitara con su propio ejemplo.

Era absolutamente básico que la observación escrupulosa del profesorado se ejerciera con total discreción y reserva, ya que el alumnado, al ser observado, dejaba de jugar de forma sincera y

verídica, por diversos factores, como por ejemplo la mera timidez.

La primera función que se otorgaba al juego en el *Boletín de la Escuela Moderna*, desde el principio, es la observación. Con ello se evidenciaría una primera atribución protagonista, por decirlo de algún modo, al juego.

Eso sí, las observaciones obtenidas de los juegos infantiles es evidente que no debían ser estériles, y el profesorado debía aprovechar los incidentes de los que fuera testigo para infundir en la inteligencia del alumnado las verdades sociales que importaba conocer y convenía poner en práctica, según el *Boletín*.

Por otra parte, los juegos sirven para dar a conocer el carácter del niño y a lo que viene llamado a funcionar en la vida.

Los padres y los pedagogos tienen que ser hasta cierto punto pasivos en la obra educadora.

Las observaciones del padre y las indicaciones del profesor no deben convertirse en precepto imperativo a la manera de orden mecánica ni militar o mandato dogmático religioso. Unos y otros dan, en el educando, con una vida particular. No se le puede gobernar con dirección arbitraria; se le debe desenvolver dinámicamente, de adentro para afuera, nada más que ayudando a que sus disposiciones nativas se desarrollen. (Ferrer, 2010, p. 121).

Dentro de las observaciones generales del primer mes de vida de la Escuela Moderna, y seguimos en el primer número del *Boletín*, resulta, bajo mi punto de vista, muy interesante, el siguiente escrito, que transcribo de forma literal:

Cada uno de los discípulos, y esto no permite más que un corto número de excepciones, se nos ha acercado lleno de buena voluntad; pero si nos hubiésemos limitado a hacerles un buen discurso para recomendarles la seriedad, la aplicación y el buen empleo del tiempo, y a continuación hubiéramos inscrito en las salas de clase: "Los discípulos quedan sujetos a su propia vigilancia y cuidado", la escuela se hubiera convertido en primer término en un lugar de recreo, donde se hubieran practicado toda clase de juegos, más o menos inofensivos, y luego hubiera terminado en campo de batalla. (Jacquinet, 1901, p. 9).

En el órgano de expresión de la Escuela Moderna queda claro: es necesario establecer una regla amplia, ligera... pero fuerte, para que no pueda ser violada impunemente. La solución fue no dejar al alumnado sin ocupación e interesarlo en un trabajo suficientemente variado.

La escuela diseñada por Ferrer no sería, por tanto, un campo de juegos, o al menos así lo expresaría Clemencia Jacquet, firmante del escrito del cual se obtuvo la última cita, bastante explícita en mi opinión.

El estudio de los juegos del alumnado, sin embargo, se considera que

demuestra su gran semejanza con las ocupaciones más serias de sus mayores. Los niños combinan y ejecutan sus juegos con un interés y una energía que solo abate el cansancio. Trabajan por imitar cuantas cosas pueden concebir que hacen los grandes. Construyen casas, hacen pasteles de barro, van a la ciudad, juegan a la escuela, dan baile, hacen de médico, visitan muñecas, lavan la ropa, dan funciones de circo, venden frutos y bebidas, forman jardines, trabajan en minas de carbón, escriben cartas, se hacen burla, discuten, pelean, etc.

El ardor y vehemencia con que hacen esto muestran cuán profundamente real es para ellos, y revela además que los instintos en los niños no difieren absolutamente de los instintos a la edad viril. El juego espontáneo, que es de la preferencia del niño, predice su ocupación o disposiciones nativas. El niño juega a hombre, y cuando llega a la edad viril hace en serio aquello que de niño divertía. (Ferrer, 2010, p. 121).

Se puede considerar que el horario en que empezaba el juego era pronto: de 9.45 a 10.00 de la mañana. A esa hora se establecía el primer recreo. Como se dice en el primer *Boletín* (1901),

compréndese que después de una lección tan provechosa los alumnos sientan necesidad de quedar un rato libres; el profesor dará, pues, suelta a los pajarillos durante un cuarto de hora, permitiéndoles hacer tanto ruido y movimiento como quieran (sin excluir la imitación de gritos de animales). (P. 12).

De 11.00 a 11.15 acontecería el segundo y último recreo, acabando la jornada a las 11.45.

En la última página del primer *Boletín* (1901) que venimos reseñando también encontramos un pequeño artículo que llevaba por título: “Antigüedad de los juegos de niños”, firmado por “Amiga.”

En el primer párrafo del mismo, se preguntaba literalmente: “¿Os habéis preguntado alguna vez, queridos niños, quien ha inventado esos juguetes que tanto os agradan, y cómo jugaban en los tiempos pasados las niñas y niños que pasaron a ser nuestros abuelos?” (p. 16). A continuación se hablaba de la historia de algunos juguetes.

Parece en este punto interesante recalcar que, si la jornada matutina era de 9.00 de la mañana a 11.45, y había un recreo con una duración total de treinta minutos, la jornada de tarde transcurría de 14.00 a 16.45, sin recreo... o al menos así era en la *primera clase preparatoria*, según obtenemos del primer y segundo número del *Boletín* (1901). De ahí se deduciría una preponderancia de labores no estrictamente relacionadas con el juego, al menos de forma teórica, pues hay algunos períodos temporales no adscritos, hecho que será mencionado al analizar esta cuestión.

Relacionado con el párrafo anterior, en el tercer *Boletín* precisamente encontramos la siguiente crítica, dentro del escrito “Memoria de Noviembre de 1901”:

Séanos permitido ahora hacerles algunas observaciones sobre las cuales creemos útil llamar su atención.

En la primera clase preparatoria veríamos con satisfacción que la profesora se interesase de una manera más activa en los juegos y en los ejercicios manuales de los pequeñuelos. (Jacquinet, 1901b, p. 7).

Pese a esto, todo lo que acontece en el escrito se refiere precisamente a los trabajos manuales, sin volver a hablar de los juegos.

Y del tercer *Boletín* pasamos al sexto -ya que no se encuentran referencias al juego ni a nada relacionado hasta entonces-, hasta llegar a un escrito no firmado titulado “Pensando en vosotros.” En él, se criticaban algunas páginas, de un libro de 1855, dedicadas a una exposición de juguetes en los Campos Elíseos de París; se afirmaba que las muñecas iban aderezadas con todo tipo de lujos, afirmándose que el lujo no da la felicidad.

Se consideraban, los juguetes militares, armas para matar, objetos bárbaros que causan el daño de fomentar brutales instintos. Se condenaba que los juguetes infantiles se vinieran dejando en

manos del ignorante industrialismo, en vez de interesarse en el asunto la ciencia y el arte.

Analizadas las fuentes primarias a nuestro alcance, se deduce que el juego quizás no tuvo el papel preponderante que tuvieron otras cuestiones pedagógicas en la Escuela Moderna. El número de páginas dedicadas a la materia en las obras póstumas de Ferrer Guardia (2009; 2010) que hemos visto, o en el *Boletín de la Escuela Moderna*, así lo certificarían.

La conclusión es que el juego, en el centro de enseñanza racionalista ferreriano, tendría por objeto el investigar sobre el alumnado, conocer sus preferencias y disposiciones, y hasta su labor futura.

El juego, pese a todo, es considerado, teóricamente, indispensable, contribuyendo a la constitución, desarrollo físico y salud del alumnado; es el deseo complacido por la libre actividad, según se recoge en *La Escuela Moderna*.

Además, el juego es apto para desenvolver en los niños en sentido altruista. El niño, por lo general, es egoísta, interviniendo en tan fatal disposición muchas concausas, siendo entre todas, la principal, la ley de la herencia. De la cualidad indicada se desprende el natural despótico de los niños, que les lleva a querer mandar arbitrariamente a sus demás amiguitos.

En el juego es en donde se debe orientar a los niños a que practiquen la ley de la solidaridad.

Las prudentes observaciones, consejos y reconvenciones de padres y profesores, débense encaminar, en los juegos de los niños, a probarles que se saca más utilidad con ser tolerante y condescendiente con el amiguito que intransigente con él: que la ley de la solidaridad beneficia a los demás y al mismo que la produce. (Ferrer, 2010, p. 121).

1.3 El programa de la Escuela Moderna

Es el momento de pasar de la teoría a tratar de conocer la práctica, de intentar saber cómo toda esta amalgama de principios e ideales serían plasmados en una cotidianidad, una tarea realmente complicada.

Ya que el encargado de ejecutar un plan de enseñanza es el profesorado, este asunto es el primero que se aborda. No resulta complicado aventurar lo complejo de la empresa, pues la

exigencia, tan solo en lo teórico, ya se presentaba de una dureza considerable.

No solo habría que tener unos ideales concretos, y transmitirlos, sino configurar un auténtico antagonismo pedagógico, para lo que no había formación, ni lugar previo donde, ni tan siquiera, probablemente, haber oído de ello.

Sería necesario acotar dicho concepto antagónico, y descubrir a través de que materias y en que horarios se producía la pretendida enseñanza racionalista y científica. Quizás esta sería una buena forma de limitar muchos escritos y debates que no tuvieran ninguna base. Y es que no encontré bibliografía alguna en la que se mostrara el acontecer, real, de la Escuela Moderna.

Leer a según que autores podría hacernos pensar que en el centro del que hablamos se desarrollarían jornadas interminables de formación “ideológica radical.” El comprobar horarios y materias desacredita opiniones infundadas.

Habría que detenerse en los apuntes metodológicos que encontremos en las fuentes primarias, pues esta cuestión sería tan relevante como tantas otras. Unos principios que se pretenden sean racionales y científicos, de transmitirse de forma incoherente, autoritaria, o incluso absurda, no obtendrían grandes resultados, obviamente, en su objetivo de generar alumnado que fuera capaz de transformar la sociedad.

Igualmente, es importante conocer el valor de los materiales empleados en la tarea educativa, pues, por ejemplo, en la enseñanza estatal, un libro de texto puede constituirse en algo casi sagrado.

El valor de las excursiones que se realizaban en la Escuela Moderna no es precisamente una tarea a ignorar y, relacionado con una metodología basada en las lecciones de cosas, no de palabras, reflejaba una coherencia básica.

La pretensión de erradicar premios y castigos, y conocer cómo se evaluó en el centro de Ferrer, también tendrá su correspondiente epígrafe. La eliminación de exámenes, desde luego, es algo que ni a día de hoy se ha logrado.

Por último, se abordarán dos cuestiones novedosas: las conferencias dominicales y el órgano de expresión de la Escuela Moderna, dos excelentes herramientas de ampliar conocimientos, y de difundir un altísimo número de temáticas.

1.3.1 El profesorado

En la consideración de la enseñanza como un sistema, basado en una simplificación según la cual esta se organiza bajo un esquema en el que se encuentran, estructuradamente, objetivos, contenidos, metodología y evaluación, el factor humano puede llegar a no ser considerado con la

relevancia que posee. Alumnado y docentes son la base de todo el proceso.

La inclusión de este epígrafe, pues, en este momento no es casual. El profesorado, obviamente, no es un principio pedagógico, pero sí es quien lleva a cabo aquellos programas educativos en los cuales se configura como protagonista. Veamos si este es el caso, pues antes de hablar del programa de la Escuela Moderna, con todo lo que hasta el momento ya se ha tratado, este es un punto en el que escribir acerca de quienes ejercerán la acción educativa, puede ser adecuado y conveniente.

Como es obvio, unos buenos principios, que sustenten un programa adecuado, aún teniendo estudiantes con gran predisposición al aprendizaje, puede fracasar estrepitosamente sin unos profesionales formados. Y, desde luego, en la época en la que nos encontramos, principios del siglo XX, esta empresa no sería sencilla.

No llegan a las cinco páginas lo dedicado en la principal obra póstuma de Ferrer Guardia (2010) al profesorado, con lo cual, una vez más, y afortunadamente, contaremos con el *Boletín de la Escuela Moderna* como fuente básica de referencia, sin ignorar la primera fuente ni otras secundarias.

Pese al párrafo anterior, se puede afirmar que la preocupación en la Escuela Moderna por el profesorado es total. Las dos primeras páginas de *Principios de moral científica*, y de hecho, el libro en sí, está dedicado al profesorado; en el primer número del *Boletín de la Escuela Moderna*, tras el artículo dedicado a la prensa, ya se aborda la cuestión docente.

En la tercera página del primer *Boletín* que mencionamos, ya queda claro el papel del profesorado, una función activa, reflejándose lo siguiente:

La lucha es fuerte, la labor es intensa, pero con el constante y perpetuo querer, única providencia del mundo moral, estamos ciertos que obtendremos el triunfo que perseguimos; que sacaremos cerebros vivos capaces de reaccionar; que las inteligencias de nuestros educandos, cuando se emancipen de la racional tutela de nuestro centro, continuarán enemigas mortales de los prejuicios; serán inteligencias sustantivas, capaces de formarse convicciones razonadas, propias, suyas, respecto a todo lo que sea objeto del pensamiento.

Esto no quiere decir que abandonaremos al niño, en sus comienzos educativos, a formarse los conceptos por cuenta propia. El procedimiento socrático es erróneo si se toma al pie de la letra. La misma constitución de la mente, al comenzar su desarrollo, pide que la educación,

en esa primera edad de la vida, tenga que ser receptiva. El profesor siembra las semillas de las ideas. Y estas, cuando con la edad se vigoriza el cerebro, entonces dan la flor y el fruto correspondientes, en consonancia con el grado de la iniciativa y con la fisonomía característica de la inteligencia del educando. (1901).

Con esta larga cita obtenemos una clave de lo que hablamos: el profesorado como protagonista inicial del proceso. Y no solo eso, sino que sería el responsable de responder a toda pregunta del alumnado, “yendo a su auxilio con las aclaraciones y detalles que la edad o la comprensión limitada de los alumnos requiera” (Ferrer, 2009, p. 15).

Pese a lo que pueda parecer, esta relevancia del profesorado no lo convierte en jerarquía:

Los padres y los pedagogos tienen que ser hasta cierto punto pasivos en la obra educadora. Las observaciones del padre y las indicaciones del profesor no deben convertirse en precepto imperativo a la manera de orden mecánica ni militar o mandato dogmático religioso. Unos y otros dan, en el educando, con una vida particular. No se le puede gobernar con dirección arbitraria; se le debe desenvolver dinámicamente, de adentro para afuera, nada más que ayudando a que sus disposiciones nativas se desarrollen.

Por eso el educante no ha de proponerse a priori, sin la consulta previa, paciente y detenida de la naturaleza del niño, que este estudie para marino, o agricultor, o médico, etc. ¿Se puede destinar a los niños, por el mero deseo de la voluntad del que los condiciona, a que sean poetas, a que estudien para filósofos o a que revelen en música extraordinarias disposiciones geniales? Pues para el caso lo mismo da. (Ferrer, 2010, p. 121).

El profesorado de la Escuela Moderna debía ser protagonista, en tanto en cuanto era el responsable de sembrar las semillas de las ideas; tendría que ser hasta cierto punto pasivo, sin gobernar con arbitrariedad. Y también, como se refleja en el primer *Boletín de la Escuela Moderna*,

para conocer a cada uno de sus discípulos, el profesor debe observarlos siempre, sobre todo

en las cosas pequeñas, porque las cuestiones de detalle que parecen más insignificantes suelen ser las que manifiestan mejor el carácter de un niño, ya que la educación se compone de matices muy delicados que se superponen sin el menor choque. Por lo mismo las horas de clase no son el tiempo más oportuno para las exploraciones morales, porque cualesquiera que fuere la independencia y la iniciativa que se haya dejado a los alumnos, les rodea siempre una atmósfera ficticia, y se ven obligados a un trabajo determinado. El mejor medio de observación lo constituyen las horas de recreo, cuando los niños son ellos mismos y nos entregan inconscientemente el secreto de sus inclinaciones naturales. (1901, p. 7).

Si todo el papel otorgado al profesorado es en cierta medida complejo en general, en la Escuela Moderna sus labores no acaban aquí:

No dejarán tampoco mis colegas de ayudar a los niños a la comprensión de lo que puede ser una sociedad moral, haciendo resaltar que solamente será posible entre hombres de sentimientos bondadosos, y convencidos de que la felicidad ajena es indispensable para la dicha propia, y que una sociedad se formará por sí sola; ni la formarán los gobiernos, ni los sabios, ni la gente privilegiada, sino ellos mismos cuando sean hombres morales y unan voluntad y esfuerzo para establecerla. (Ferrer, 2009, p. 16).

Ardua tarea la del profesorado, como vemos. En el mismo primer *Boletín de la Escuela Moderna*, Clemencia Jacquinet (1901a), la primera directora, realiza una especie de analogía entre el profesorado y los exploradores, cuando en su análisis sobre el primer mes de clase afirma que hay que poseer “convicción profunda, paciencia infatigable, inquebrantable perseverancia y espíritu investigador” (p. 8).

Si a toda esta cuestión teórica, sumamos las dificultades añadidas de un contexto como el de la Barcelona de finales del siglo XIX, y principios del XX, entenderemos a Ferrer cuando escribió:

Otra dificultad grave se me presentó con el personal. Por útil que fuera la formación del programa para el planteamiento de la enseñanza y de la educación racional, venía después la

necesidad de buscar personas aptas para su ejecución y la práctica me demostró que esas personas no existían. ¡Cuán verdad es que la necesidad crea al órgano!

Había maestros, ¡cómo no! Al fin, aunque no muy lucrativa, la pedagogía es una carrera que mantiene su nombre, no siendo siempre verdad el dicho vulgar que sirve para designar un desgraciado con esta frase: «¡Tiene más hambre que un maestro de escuela!», porque la verdad es que en muchos, muchísimos pueblos de España, el maestro forma parte de la junta caciquil en unión del cura, el médico, el boticario y el usurero, personaje este último que no siempre es el mayor contribuyente aunque sea el más rico del lugar, y en resumen el maestro tiene una paga municipal, iguala con los vecinos y también cierta influencia que puede traducirse a veces en beneficios materiales. (Ferrer, 2010, p. 123).

Por lo tanto,

uno de los graves problemas que Ferrer tuvo que afrontar desde un principio fue el profesorado idóneo; más que su preparación pedagógica, le preocupaba su ideología. Personalmente contrataba y controlaba el profesorado de su propia escuela y de las sucursales que iba abriendo en Barcelona y provincia. Él mismo cuenta que, en los primeros *Boletines* de la Escuela comenzó a publicar anuncios "invitando a los jóvenes de ambos sexos que deseen dedicarse a la enseñanza científica y racional" a que escriban a la Escuela Moderna. La condición que pide a estos jóvenes es "que se hallen despojados de preocupaciones, supersticiones y creencias tradicionales absurdas".

La Escuela Moderna de la calle Bailén solo necesitaba dos profesores, pero había que surtir de maestros racionalistas las escuelas que, de algún modo, dependían de Ferrer. A este fin dice Ferrer que creó una Escuela Normal en su propia escuela. Creo honradamente que no se puede aceptar literalmente esta afirmación, como tampoco se puede admitir que la escuela fuese una verdadera Universidad Popular. Tal Escuela Normal, "bajo la dirección de un

maestro experimentado y con el concurso de los profesores de la Escuela Moderna", quedaba reducida a dos profesores y a sus jóvenes auxiliares. (Delgado, 1979, pp. 113-114).

Quizás las afirmaciones del Catedrático Buenaventura Delgado, una vez más, no se ajusten del todo a la realidad.

Ello es que los profesionales de la enseñanza, para adaptarse a la enseñanza científica y racional, habían de sufrir una preparación difícil en todo caso y no siempre realizable por los impedimentos de la rutina, y los que sin previas nociones pedagógicas, entusiasmados por la idea, acudían a ofrecernos su concurso necesitaban también y tal vez con mayor motivo su preparación.

El problema era de solución difícilísima, porque no había más medio de preparación y adaptación que la escuela racional misma. (Ferrer, 2010, p. 124).

Según comenta Ferrer en su obra póstuma, la “nueva y salvadora ciencia pedagógica” (Ibíd.) fue surgiendo gracias al propio profesorado e incluso al alumnado, considerando que su Escuela Normal funcionó con éxito, con la matriculación de jóvenes de ambos sexos.

Sobre la ideología que comentaba el Catedrático Delgado, habría más aún que discutir. En primer lugar, unas páginas atrás, en el epígrafe 2.1.2, sobre la enseñanza científica, encontramos el esquema del programa de diciembre de 1901, del Grupo de Estudios Pedagógicos, donde se encuentran todas las materias que debía conocer el profesorado, para impartir sus lecciones. En él, nada se habla de ideología. Eso sí, Zoología, Botánica, Geografía Física, Física, Química, Ciencias Matemáticas, Historia, Geografía Etnográfica, o Lengua y Literatura no faltan. No vamos ahora a repetir la disección del esquema en cuestión, por su extensión, y porque ya se hizo. Sin embargo, no está de más dejar constancia de que, si al altísimo número de conocimientos que Ferrer exigía para ser docente de la Escuela Moderna, incluyéramos una formación ideológica, cuya exigencia no encontramos en ningún lugar de la materia que tratamos, salvo en las palabras de Delgado, la tarea sería aún más inmensa de lo que ya era. Podemos considerar que los *Principios de moral científica* sí fuera una obra más cuestionable... pero, desde luego, para sostener las afirmaciones de Buenaventura Delgado, quizás no nos valga siquiera.

Por si fuera poco, esta cita que uso a continuación también resulta interesante al respecto,

pues descartaría al profesorado precisamente caracterizado como anticatólico o anticlerical, sin más, en lugar de racionalista (salvo que consideremos el racionalismo una ideología, lo cual también constituiría un interesante debate):

Había también maestros dedicados a la llamada enseñanza laica, denominación importada de Francia, donde tiene su razón de ser, porque allí la instrucción primaria, antes de ser laica, era exclusivamente clerical y ejercida por congregaciones religiosas, lo que no sucede en España, donde, por cristiana que fuera la enseñanza, siempre era profesada por maestros civiles. Pero los maestros laicos españoles, inspirados y alentados por la propaganda librepensadora y el radicalismo político se manifestaban más bien como anticatólicos y anticlericales que como verdaderos racionalistas. (Ibíd.).

Si nos queremos aproximar a la concreción del profesorado de la Escuela Moderna, el Doctor Ángel Cappelletti nos aporta lo siguiente sobre Ferrer, quien intenta

conseguir personal docente idóneo para los fines que se propone alcanzar en la enseñanza. Requiere y obtiene la colaboración de una ex alumna suya, Clemencia Jacquet, que ejerce a la sazón el profesorado en Egipto. Organiza, al mismo tiempo un patronato o comité de honor en la Escuela, integrado por el rector de la Universidad de Barcelona, Rodríguez Méndez; por los profesores de la Facultad de medicina, Llura y Martínez Vargas; por el conocido naturista Odón de Buen; por el biólogo y premio Nobel, Ramón y Cajal, y por el patriarca del anarquismo español, Anselmo Lorenzo; junto a este, crea un comité de colaboración inmediata, formado por Canibell, Prat, Salas Antón y Peiró (Padre e hijo). (Cappelletti, 2012, p. 28).

Ignoramos a lo que se refiere Cappelletti como *comité de colaboración inmediata*, pero quizás se aproximaría a lo que en el *Boletín de la Escuela Moderna* (1901) se refiere como *Junta Consultiva*, en la cual se incluyen a las siguientes personas, con sus respectivas labores:

- D. Jaime Peiró, Profesor.
- D. E. Canibell, de la Biblioteca Arús.
- D. J. Salas Antón, Abogado.
- D. J. Peiró, Médico.
- Don Jaime Brossa, Publicista.

Todos ellos, con la ya citada Clemencia Jacquinet como directora inicial. Obtendremos más información nuevamente del Catedrático Delgado, el cual no tiene ninguna duda en incluir a través de una cita ajena, nada sutilmente, la acusación gratuita contra Ferrer de terrorista, pese a que fue exculpado por la justicia... y pese a que no tiene nada que ver con el tema del que se trata. Nótese la poca neutralidad de los calificativos que siguen: clientela, inusitada estabilidad, relaciones de dependencia, barón libertario -con lo incoherente etimológico que es el concepto-... Cualquiera diría que hay algunas diferencias entre el análisis objetivo a la par que crítico, y precisamente esa ideología que Delgado parecía usar como crítica... como si él no la poseyera.

De 1901 a 1909 el número de personas vinculadas a Ferrer en Barcelona fue abundante; profesores, traductores, secretarios, directores de publicaciones, administradores, bibliotecarios, etc., forman una numerosa familia en el sentido estricto de la palabra. "Esa clientela -escribe Romero Maura- le permaneció casi toda fiel hasta su ejecución en 1909 -a pesar de que estaba mucho tiempo en el extranjero, a pesar sobre todo de que el fracaso del atentado de 1906 contra el rey, preparado por él y Morral, llevó a Ferrer a la cárcel y condujo al cierre gubernativo de la Escuela Moderna. La inusitada estabilidad de este núcleo se debía a que Ferrer había hilado en derredor suyo un entretejido de relaciones de dependencia de todas clases que aseguraron la continuidad del grupo y que hicieron de él un auténtico barón libertario, con su parentela y su "familia extendida." (Delgado, 1979, p. 115).

Delgado se sirve de la obra de Joaquín Romero Maura *La Rosa de Fuego* para mencionar como familia extendida a Clemencia Jacquinet, Leopoldina Bonnard y Soledad Villafranca,

profesoras las tres de la Escuela Moderna y, al parecer, amigas de Ferrer; a Mariano Batllori, administrador de los bienes de Ferrer, que se casó con una hermana de Bonnard; a las hermanas de Soledad Villafranca, María y Ángeles, profesoras también de la escuela y casadas respectivamente con José Robles, “profesor laico improvisado” (Ibíd), y Juan Colominas Maseras, sustituto de Anselmo Lorenzo en la dirección de las publicaciones de la escuela, y dirigente de las juventudes radicales lerrouxistas (Ibíd.).

Siguiendo con la cuestión docente, parémonos ahora en la aportación del Catedrático Avilés:

Clémence Jacquinet creía que la formación del nuevo profesorado tenía que tener sólidas raíces en la tradición intelectual, mientras que Ferrer, como muchos otros revolucionarios, era más dado a hacer tabla rasa del pasado. Tampoco compartía ella el "cientifismo" de Ferrer, es decir, su tendencia a englobar tanto las ciencias experimentales como las opiniones morales y políticas en una verdad única, que todos los hombres habían de reconocer en cuanto se les librara de las supersticiones del pasado. En ese sentido, el fragmento más interesante de las cartas que Jacquinet envió a Ferrer es el que reproducimos a continuación, traducido por Canals:

"Todo el mundo está de acuerdo en reconocer lo mal repartidos que están los bienes del mundo, el abuso de autoridad, la injusticia de todo el edificio social; pero cuando se trata de poner otra cosa en su lugar, inmediatamente surge por todas partes la diversidad de opiniones.

(...) Cuanto más estudio la idea de su escuela, más me afirmo en mi idea: forme usted profesores, pero no con estas o con aquellas obras concebidas en un sentido determinado. Es menester tener confianza en la superioridad de nuestro ideal, para no temer ponerlo en contraste con obras concebidas bajo distinto espíritu.

(...) Solo las ciencias experimentales que se fundan en hechos probados y que se pueden reproducir y comprobar, pueden ser enseñadas así, y no se hace, sin embargo. ¿Cómo se va a hacer con conocimientos cuya única base es la opinión?"

El desencuentro con Ferrer no tardaría en producirse, pero al comienzo ella parece haber sido la principal impulsora de la Escuela. Por otra parte, como veremos, en el manual de historia que escribió no se mostró tan abierta como en la carta antes citada, pues tendió a presentar sus propias suposiciones como hechos probados. (Avilés 2006, pp. 100-101).

Delgado, por su parte, afirma que

el grupo no fue tan compacto como parece; las altas y bajas de la Escuela Moderna fueron frecuentes. C. Jacquinet dejó la dirección de la escuela en julio de 1902 y la plaza de profesora al finalizar el curso siguiente. Permaneció durante algún tiempo en Barcelona y combatió la obra de Ferrer, según Canals, en un folleto titulado *El Socialismo en la Escuela*, y en una revista pedagógica.

Leopoldina Bonnard había sido profesora en París y vino a Barcelona con Ferrer; fue profesora de la Escuela Moderna hasta finales de 1905 en que Ferrer comenzó a vivir con la flamante nueva profesora Soledad Villafranca.

(...) A Soledad Villafranca, Ferrer la había convertido de la noche a la mañana de modistilla en profesora racionalista. Su hermana Ángeles también daba clases en la escuela con José Casasola, encargado de la clase superior. A tenor de los artículos que he podido leer de este era un maestro de buena formación profesional. (Delgado, 1979, pp. 115-116).

De Constant Leroy, que sería un seudónimo de Miguel Villalobos Moreno, y más concretamente de su obra *Los secretos del anarquismo*, Delgado nos aporta el siguiente testimonio sobre las hermanas Villafranca:

En honor a la verdad confesamos que esas dos señoritas eran muy aplicadas y se sacrificaron cuanto les fue posible para cumplir con su deber; pero dada su falta de conocimientos en todas las materias, no estaban en aptitud de enseñar a los demás.

Y así como hubieran sido alumnas inmejorables y, tal vez, buenas profesoras después de algunos años de estudio, era imperdonable confiar a su ineptitud un plantel de educandos, entre los que había algunos de doce o trece años, procedentes de otras escuelas que, sin llamarse racionalistas, estaban dirigidas por personas competentes, y aquéllos sabían más que sus directoras. (Ibíd.).

Tampoco ignoraremos que

muchos de los profesores con que Ferrer está en contacto son de obediencia lerrouxista. Entre ellos destaca Juan Colominas Maseras y Manuel Jiménez Noya [*sic*] (radical que más tarde acusará a Ferrer de instigador de los hechos de la Semana Trágica). Connelly llega a suponer que Ferrer esperaba, después de 1907 con su sistema propio desmantelado, ser nombrado director de la Escuela de la Casa del Pueblo (lerrouxista). En mi opinión no hay base para sostener este punto de vista. (Solá, 1978c, p. 36).

Donde dice Noya, debería decir Moya, se ha respetado la errata de la cita original. Habiendo analizado brevemente lo que se pretendía del profesorado, y quienes, en la práctica, ejercieron tal tarea en la Escuela Moderna, no hay mejor manera de finalizar este epígrafe, una vez más, que con las pretensiones y análisis obtenidos de las fuentes primarias.

En la portada y páginas sucesivas del *Boletín de la Escuela Moderna*, en su número siete, año I, publicado en Barcelona el 31 de mayo de 1902, encontramos un interesante artículo titulado “Al profesorado.” Firmado por la señora Jacquinet, de él extraeríamos la siguiente conclusión:

El ideal de una lección consiste en que esta se haga sin que los niños tengan un libro en las manos, en que todos sean llamados a observar lo más directamente posible un hecho o un fenómeno y en que el profesor esté presente para provocar las observaciones, allanar los obstáculos, *ilustrar* la lección, y no en conducir al alumno autoritariamente por el camino de su propio criterio. (P. 2).

Concluimos en este momento, como no podría ser de otro modo, con las palabras del propio Ferrer. Parece obvia la complejidad de poner en práctica unos principios pedagógicos con tan pocas personas que tuvieran la capacidad de ello, como vemos. Este hecho nunca sería negado por Ferrer Guardia.

El entusiasmo fue grande, hubo en él fuerza impulsiva capaz de realizar grandes empresas, pero surgió una dificultad grave, como no podía menos de suceder: faltaban maestros, y, lo que es peor, no había medio de improvisarlos. Los profesores titulares, siendo ya escasos los excedentes, tenían dos géneros de inconvenientes, la rutina pedagógica y el temor a las contingencias del porvenir, y fueron muy pocos, constituyendo honrosas excepciones, los que por altruismo y por amor al ideal se lanzaron a la aventura progresiva. Los jóvenes instruidos de ambos sexos que pudieran dedicarse a la enseñanza, constituían el recurso a que había de recurrir para salvar la grave deficiencia; pero ¿quién les había de iniciar en el profesorado?, ¿dónde habían de practicar su aprendizaje? Se me presentaban a veces comisiones de Sociedades Obreras y políticas anunciándome que habían acordado la implantación de una escuela; disponían de buen local, podían adquirir el material necesario, contaban con la Biblioteca de la Escuela Moderna. — ¿Tienen ustedes profesores? -les preguntaba yo, y me respondían negativamente confiados en que eso era cosa fácil de arreglar-. — Pues, como sí no tuvieran nada, les replicaba.

En efecto, constituido, por efecto de las circunstancias, en director de la enseñanza racionalista, por las constantes consultas y las demandas de los aspirantes al profesorado, vi palpablemente aquella gran falta, que procuré subsanar con mis explicaciones particulares y con la admisión de jóvenes auxiliares en las clases de la Escuela Moderna. En sus resultados ha habido de todo: hay actualmente profesores dignos que empezaron allí su carrera y siguen como firmes sostenedores de la enseñanza racional, y otros que fracasaron por incapacidad intelectual o moral. (Ferrer, 2010, p. 213).

1.3.2 El antagonismo pedagógico

Si leemos la definición del diccionario de la Real Academia Española de la palabra “antagonismo”, podemos quedarnos con la acepción que lo define así: “oposición sustancial o habitual, especialmente en doctrinas y opiniones.”¹⁸ Pero ni siquiera nos haría falta llegar hasta ahí; el propio Ferrer Guardia dedica algo más de cuatro páginas en *La Escuela Moderna* a ello. Sin embargo, este tema ofrece reflexión y análisis para una extensión mayor.

Simplemente leer la obra dedicada a la Escuela Moderna titulada *Principios de moral científica* ayuda a entender lo que supone una confrontación plena, ya no solo con los valores dominantes de la época, sino hasta con los actuales.

Sería difícil encontrar una escuela más contraria al sistema que la Escuela Moderna de Ferrer. La crítica contra la propiedad y la autoridad, la religión, el ejército, la judicatura, la política, el patriotismo, el *catalanismo*, la explotación... en suma, viene a erigirse en un contundente posicionamiento contra el régimen imperante, a principios del siglo XX, y aún hoy.

Sin embargo, Buenaventura Delgado atribuía otro calificativo a la Escuela Moderna: “La novedad de la institución de Ferrer consiste en haber convertido la escuela en centro de adoctrinamiento político, en haber sustituido un dogmatismo intransigente y estúpido por otro dogmatismo de signo contrario tan injustificable como aquél” (Delgado, 1979, p. 228). Dejamos esta cita aquí para contemplar todas las opiniones presuntamente documentadas, si bien el análisis de ese “dogmatismo injustificable”, al que este autor compara prácticamente con el imperante de la época, espero que evidencie, a lo largo de este trabajo, si merecería tal desprecio. Desearía que cualquier persona interesada en la Escuela Moderna, gracias a esta tesis, pudiera obtener los elementos de juicio para comprender, valorar y analizar si realmente se puede hablar de “dogmatismo”, de “antagonismo”... o de realización de un proyecto que pretendía algo tan ambicioso como la emancipación humana, cuando se aborde el tema de la institución de Ferrer.

Vayamos mejor al *Boletín de la Escuela Moderna*, en cuyo número publicado el 30 de abril de 1905, encontramos lo siguiente, en el artículo titulado “Lo que queremos”, escrito por Sébastien Faure:

Si es ser malhechor querer el fin de la miseria, de la ignorancia y de las guerras; si es ser malhechor preparar el advenimiento de una sociedad de concordia, de saber, de abundancia

y de armonía; sí, somos malhechores; aceptamos el epíteto; lo reivindicamos con orgullosa dignidad.

Abandonen los adversarios la esperanza de desarmarnos; no somos de aquellos a quienes se intimida ni a quienes se corrompe.

El espíritu de independencia se desarrolla y fortifica en el seno de las nuevas generaciones; la idea de emancipación anima e inspira a todos. El esclavo quiere conquistar su plaza de ser libre; queremos ser dichosos, ciertamente, más, puesto que es posible, queremos que lo sean todos, porque no podríamos reír cuando los otros lloran, cantar cuando los otros gimen.

Eso *queremos*, y lo queremos con el poder de nuestra firmeza, con la energía de nuestra perseverancia.

¿Lo quieres, tú que me lees? ¿Quieres vivir, ser dichoso, ser libre? ¿Quieres que cada uno sea libre, sea dichoso y viva?... Sí. Pues depende de ti, de mí, de todos, que esa aspiración magnífica se convierta en un hecho. Si lo quieres resuelta y realmente, despídete de tu pasado; abandona, si es preciso, familia, amistad, posición; huye de la atmósfera pestilente de las iglesias, de los cuarteles, de los parlamentos, y ven a combatir libremente en medio de los hombres libres. (Mayol, 1977, pp. 240-241).

La extensa cita supone toda una declaración de intenciones, sin ningún género de dudas, para una escuela sin dios, sin disciplina militar, sin instrucción *democrático-parlamentarista*; por la libertad, por la emancipación humana.

Más autores nos ayudan a entender el posicionamiento de la Escuela Moderna:

Hay que saludar a Ferrer, el hombre que fue el primero -y sin poder aquí extraer de sus predecesores- en comprender la importancia de los problemas de la educación libertaria apuntalada por una concepción científica del mundo y una reflexión sobre los problemas sociales...

Ferrer contaba con un buen bagaje teórico, con un pensamiento libertario elaborado a lo

largo del siglo XIX y con el resultado de las primeras experiencias científicas de la psicología infantil que descalificaban totalmente a la escuela tradicional, pero el problema más importante consistía en llevar a la práctica sus proyectos. El fundador de la Escuela Moderna era perfectamente consciente de las dificultades que reportaba la implantación de un sistema educativo que rompía totalmente con la pedagogía tradicional, pero no estaba dispuesto a esperar el resultado de las experiencias científicas, para poner en práctica los nuevos métodos de enseñanza. (Monés et al., 1980, p. 47).

Efectivamente, Ferrer no esperaba, y no esperó, aún siendo conocedor de la complejidad de la obra, y de que no era lo único necesario para el cambio social:

Contra los males producidos por las generaciones sumergidas en el error y la superstición, de los cuales si muchos individuos se libran es para caer en antisocial escepticismo, es eficacísimo remedio, sin desechar otros no menos eficaces, educar e instruir la generación naciente en los principios puramente humanistas y en el conocimiento positivo y racional de esta naturaleza de que forma parte. (Ferrer, 2010, p. 182).

En las memorias del Catedrático Odón de Buen, colaborador de la Escuela Moderna de quien ya hablamos anteriormente y, con ello, un testimonio directo de lo que allí acontecía, de gran valor, encontramos lo siguiente, sobre un Ferrer cercano a su alumnado:

En el fondo buscaba infiltrar a los niños su ideología humanitaria, pero enemiga de toda traba a la libertad del hombre, de toda imposición, de la explotación en cualquier forma y medida. Más que un anarquista era a mi parecer un revolucionario que aspira a destruir todas las desigualdades sociales que no sean las que engendra el genio al servicio del bien. (Marín, 2009, p. 180).

Y en esta línea, Ferrer escribiría lo siguiente:

Nosotros no podemos ocuparnos más que de hacer reflexiones a los niños sobre las injusticias sociales, sobre las mentiras religiosas, gubernamentales, patrióticas, de justicia, de política, de militarismo, etc., para preparar cerebros aptos a ejecutar una revolución social. No nos interesa hacer hoy buenos obreros, buenos empleados, buenos comerciantes; queremos destruir la sociedad actual desde sus fundamentos. Por consiguiente, nuestra enseñanza se difiere radicalmente de la otra, ya que las ideas inculcadas son marcadamente revolucionarias; no importa que las horas de clase o las materias enseñadas o los reglamentos interiores se parezcan a los otros. (Avilés, 2006, p. 107).

Todas estas citas nos vienen a mostrar como ese antagonismo pedagógico ferreriano se plasmaba en unas ideas difundidas en la Escuela Moderna, tanto en sus publicaciones, como en su *Boletín*, como en su cotidianidad docente, que aspiraban a una revolución, a un cambio social prácticamente sin antecedentes. Precisamente, gracias a la última cita, podríamos reflexionar -lo cual se hará más adelante, en breve...- sobre si ese antagonismo, obvio en lo que a ideales a transmitir se refiere, se llevaba a cabo realmente en lo pedagógico, pues veremos si horarios y materias estaban en conexión con principios revolucionarios y realmente emancipadores.

Algo que sí podríamos comentar en este momento sería lo que podríamos denominar la oportunidad de la transmisión de valores, es decir, si ello se producía de forma gradual, en qué momentos o edades, la metodología empleada... lo cual podría ser difícil saberlo, y en caso de conocerse, habría que fijar criterios para descubrir a qué edades habría que transmitir según qué análisis críticos.

En todo caso, como ya se pudo leer anteriormente,

si nos atenemos a algunos de los resultados obtenidos en los primeros años de enseñanza, tendremos que admitir que la Escuela fue más revolucionaria de lo que su mismo fundador dice y prevé, ya que los niños no escapan a ser hombres para juzgar la sociedad capitalista y para rebelarse contra ella (y no los de las clases bajas solamente, sino, al parecer, todos por igual). Baste leer, por ejemplo, algunas composiciones que el propio Ferrer transcribe en su

libro para darse cuenta de ello. (Cappelletti, 2012, pp. 42-43).

Efectivamente, puede sorprender el sentido crítico que mostrarían niñas y niños de tan solo nueve años, escribiendo contra ricos y burgueses, lo cual se reflejaría tanto en *La Escuela Moderna*, como en el *Boletín*.

Para Ferrer, sin embargo, esta situación no presentaría ningún problema, más bien lo contrario, sería prácticamente un orgullo:

Estos niños de 9 años, en esa cándida exposición del juicio, demuestran que pudieran ser maestros de muchos caducos economistas que inspiran su entendimiento en el respeto de lo existente solo por serlo, sin considerar si en razón y en justicia tiene derecho a ser. (Ferrer, 2010, p. 191).

El antagonismo y la aspiración de emancipación y libertad humana parecían ser, como vemos, y al menos en un plano teórico, una constante de la Escuela Moderna, pues en un plano práctico veremos en páginas posteriores si estas aspiraciones podían ejecutarse en la realidad.

Como colofón a este epígrafe, resulta interesante la aportación del artículo que encabezaba el *Boletín de la Escuela Moderna*, número seis, publicado en Barcelona, el 30 de abril de 1902, que llevaba por título “La Libertad y la Enseñanza”, firmado por Charles Albert.

Resulta complicado el resumen de dicho artículo, pues distintas citas podrían extraerse de él en este momento, como aquellas en las que el autor aboga por la libertad, en las que afirma que la escuela no puede enseñarlo todo, donde pide que nos acerquemos al cerebro infantil sin entorpecer, donde critica las tediosas clases magistrales, habituales hasta en la actualidad...

En todo caso, usaremos la misma conclusión del autor en su escrito, una crítica sin paliativos:

Si se quiere que la enseñanza llene al fin su misión, es decir, sea ante todo una toma de posesión entusiasta del mundo y una educación del cerebro, es necesario desembarazarse de las servidumbres de toda clase que la priven de su libertad; porque la escuela es aún esclava, sí, esclava de vuestros reglamentos, de vuestras jerarquías, de vuestros programas, de vuestros métodos autoritarios y místicos. Si no se usan ya los azotes, si no se emplean las

disciplinas ni la palmeta, quedan aún mil estúpidas trabas que impiden a las tiernas inteligencias desarrollarse sana y seguramente, lanzándose alegres y voluntarias hacia las maravillas que las solicitan. (P. 4).

Una vez más usamos las palabras de Ferrer para concluir, de la forma más adecuada posible:

La pedagogía positiva, la que se propone enseñar verdades para que resulte justicia práctica, debe metodizar y sistematizar los conocimientos positivos de la naturaleza, inculcarlos en la infancia y preparar así elementos para la sociedad equitativa, para aquella que, como expresión exacta de la sociología, ha de funcionar en beneficio individual y recíproco de todos los asociados. (Ferrer, 2010, p. 182).

1.3.3 Las asignaturas y los horarios

Ya pudimos leer como Ferrer Guardia opinaba que no resultaba importante que las horas de clase o las materias enseñadas o los reglamentos interiores fueran similares a los de otras escuelas... pero esto quizás no sea una cuestión baladí.

Quizás pueda causar sorpresa el hecho de que se hable, se alabe, se critique... a Ferrer Guardia y a su Escuela Moderna, y en la grandísima mayoría de las obras consultadas ni tan siquiera pueda encontrarse, aunque sea de forma anexa, cuáles eran las asignaturas, las disciplinas que se daban de una u otra forma, en ese espacio educativo.

Se pueden ocurrir muchos ejemplos, muchas analogías, de como hablar de algo sin conocerlo, de como apoyar o rechazar algo sin saber muy bien qué es, de cómo tratar sobre un todo sin apenas conocer sus partes.

Una vez más, nos salvan las fuentes primarias. En este caso, más bien la fuente, porque de no ser por el *Boletín de la Escuela Moderna*, esta tesis quedaría coja, por decirlo de algún modo, pues la bibliografía no nos ayuda mucho en este caso.

De hecho, hay obras que pueden hasta llevarnos a equívocos. *La Escuela Moderna de Ferrer i Guardia*, de Buenaventura Delgado (1979), es una de ellas, por razones que hemos visto hasta el momento, por otras que no es momento de analizar y, ahora, por una que se encuentra relacionada con el apartado en el que nos encontramos.

Veremos la dinámica de la Escuela Moderna a través de sus materias y horarios, y como decimos, no hemos encontrado bibliografía auxiliar que nos ayude; en la obra de Buenaventura Delgado (1979), por su parte, encontramos el que sería el programa de la Escuela Moderna, para lo cual el autor del que hablamos se sirve de un programa aparecido con anterioridad a la puesta en marcha de la escuela, que habría sido publicado en el diario de Barcelona *La Publicidad*, el 21 de agosto de 1901.

No sería necesario quizás en este momento transcribir dicha programación, sobre todo teniendo en cuenta que vamos a tratar de la que realmente sería la puesta en práctica en la Escuela Moderna... pero no parece muy serio usar un anuncio en el periódico para todo lo que a continuación podemos leer en su obra.

“Según esta reseña periodística, la escuela consta de dos clases, preparatoria y superior. Anteriormente se había anunciado en el mismo periódico una clase más, intermedia entre ambas, que no llegó a funcionar” (Delgado, 1979, p. 113).

Al respecto de lo anterior, solo diremos que en el *Boletín de la Escuela Moderna* encontramos las fotos y los nombres de quienes formaron parte de las clases de *Primer año normal preparatorio*, *Curso medio*, *Segunda clase preparatoria–primera división*, *Segunda clase preparatoria–segunda división* y *Clase infantil*.

“En este programa faltan materias importantes, como los trabajos manuales y la educación física” (Ibíd.). Como vemos en el *Boletín* (de hecho Buenaventura Delgado no tenía que haber hecho gran esfuerzo, solo leer el primero de ellos), en la primera clase preparatoria, todas las mañanas, de diez a diez y media, y de 11.15 a 11.45 horas, se realizaban ejercicios manuales. La gimnasia ocupaba la media hora final de cada día, de 16.15 a 16.45 horas...

“Aspectos positivos del programa eran la importancia dada al dibujo, el canto y la realización de experimentaciones físico-químicas” (Ibíd.). No se nos ofrece el porqué de esta afirmación, lo cual también no supone probablemente una gran muestra de objetividad y seriedad en un libro que presuntamente tendría un interés académico.

Centrémonos, pues, en el día a día de la Escuela Moderna, en eso que parece analizarse en tanta bibliografía, sin conocerse, o por lo menos sin fundamentarse. Como anticipábamos líneas atrás, la primera clase preparatoria, tenía comienzo a las nueve de la mañana, con la visita de limpieza.

El *Boletín de la Escuela Moderna* es muy claro en como se inicia cada día, como se puede ver desde su primer número (1901), en escrito sin firma:

La visita de limpieza es muy necesaria en las clases preparatorias; sobre este punto el

profesor no tolerará la menor negligencia, vigilando para que todos los alumnos presenten, en su persona y en sus vestidos, un aspecto irreprochable. Pero como esta visita, lo mismo que todo lo referente a la educación, requiere mucho tacto, para ser eficaz debe de ser minuciosa sin degenerar en vejatoria. (P. 10).

En este mismo apartado podemos leer que

la visita de limpieza debe de hacerse fuera de la clase, por ejemplo, en el patio de recreo cuando el tiempo lo requiera, no permitiéndose el acceso a la sala de clase más que a los niños juzgados como dignos de penetrar en ella. (P. 11).

El *interrogatorio sobre el trabajo del día anterior* ocupaba el período de tiempo entre las nueve y cuarto de la mañana y las 9.45 horas. En el primer *Boletín* (1901) puede leerse a este respecto:

Es este un trabajo muy importante, porque conviene enlazar de una manera continua el trabajo de la víspera con el del día siguiente, y, en concepto general todo lo que los discípulos han aprendido debe encadenarse sólidamente a lo que hay propósito de enseñarles en lo sucesivo. (P. 11).

La explicación del párrafo anterior lo veremos en el apartado siguiente, sobre metodología, para no repetirnos, pero llama la atención como desde la Escuela Moderna se contribuyó, como queda demostrado por escrito, a elaborar teorías del aprendizaje, ya en el año 1901, cuando sin embargo en Licenciaturas, ahora Grados, como Pedagogía, solo suelen existir Vygotsky, Jean Piaget o David Ausubel...

El primer recreo era temprano, y breve, de 9.45 a diez de la mañana. Tras él, y hasta las diez y media, habría trabajos manuales. El primer *Boletín* (1901) nos lo detalla:

Se procederá entonces a un ejercicio manual, apelando a la doble habilidad de invención y de ejecución de los niños. Estos ejercicios son muy variados, comprendiendo desde el dibujo

sobre la pizarra hasta las piezas cúbicas de construcción, pasando por el tejido, el plegado y el recorte de papel con los dedos.

No fijaremos día para cada ejercicio, dejemos a los niños que escojan libremente el que les plazca; solamente con un poco de habilidad, el profesor sugerirá la elección de sus alumnos, con el fin de introducir la variedad en el trabajo. (P. 12).

La lección de cosas llegaría de diez y media a once horas. Según el *Boletín* (1901) citado, la lección de cosas conviene únicamente a los alumnos de la clase preparatoria. Bajo su modesto título abarca multitud de conocimientos acerca de cuanto es necesario saber en la vida, a la vez que es la mejor gimnasia de la inteligencia. Su plasticidad permite adaptarla completamente a los niños que la escuchan y variarla de manera que nunca resulte pesada y fastidiosa.

No vacilo en afirmar que la lección de cosas es la forma más difícil de la enseñanza, a causa de que constituye la forma ideal de la lección; pudiendo asegurarse que el profesor que sabe hacer una lección de cosas ha alcanzado el dominio de la pedagogía. (P. 12).

Había un nuevo recreo desde las once hasta las once y cuarto de la mañana, el cual finalizaba con trabajos manuales, que se desarrollaban desde las once y cuarto hasta casi las doce, tras lo que había dos horas de intervalo, hasta comenzar, de nuevo, al medio día.

La tarde de la primera clase preparatoria comenzaba con una nueva visita de limpieza. En el *Boletín de la Escuela Moderna* se refleja que el horario de la Escuela Moderna es de nueve a doce de la mañana, y de 14.30 horas hasta las 17.30, aunque en su número dos, editado el 30 de noviembre de 1901, se explicaba que la visita de limpieza sería de dos a dos y cuarto de la tarde, y esto sería pues, en principio, lo que realmente pasaría (aunque, números más adelante, se afirmaba que el alumnado llegaba tarde si lo hacía con posterioridad a las dos y media, con lo cual no está claro si hubo algún tipo de cambio de horario en el inicio de las clases de la tarde, en el segundo año de la Escuela Moderna, desde comenzarse a las dos, a hacerlo a las dos y media): “La visita de limpieza tiene aquí por objeto demostrar que todos los alumnos han pasado al lavabo para repasar

los desórdenes causados en el recreo.

La primera lección de la tarde se dedica a una narración” (p. 8). Esta duraría media hora, desde las dos y cuarto hasta las 14.45 horas. Se pedía al profesorado que entusiasmara al alumnado durante este tiempo.

Es previsible que el alumnado tuviera tiempo libre tras la narración, pues en el *Boletín de la Escuela Moderna* (núm. 2, 1901) no se especifica ninguna actividad desde las 14.45 hasta las tres y media de la tarde, donde comenzaría el *interrogatorio de recapitulación–recitado de trozos aprendidos de memoria*, el cual duraría hasta las cuatro de la tarde.

No se relata nada sobre el período entre las cuatro y las cuatro y cuarto de la tarde, por lo que se puede pensar que este fuera tiempo libre, hasta esta última hora, en la que comenzaba la gimnasia, con la cual finalizaba el día, realmente, a las 16.45 de la tarde, y no a las 17.30.

Según la “Memoria de Noviembre de 1901”, publicada en el tercer *Boletín de la Escuela Moderna* (1901), en la clase infantil, por propio interés del alumnado, hubo especial énfasis en el aprendizaje de la lectura. El curso medio y la segunda clase preparatoria componían la primera organización de la escuela.

En la segunda clase preparatoria, según el último *Boletín* mencionado,

encontramos ya alumnos cuya inteligencia ha sido abierta por todos los ejercicios de la clase precedente y que se hallan en estado de comenzar estudios positivos. Se les puede ya enseñar a leer sin temor a que les domine la dificultad ni de que les desagrade el trabajo.

Como jugando con la pizarra, nuestros niños han ido aprendiendo a dibujar y a conocer las letras del alfabeto, no falta más que juntarlas en sílabas, y para ello el profesor se servirá del encerado y no de un libro de lectura. (Jacquinet, 1901a, p. 7).

El *Boletín* del que obtenemos todo esto también nos aporta el saber que

los alumnos del primer año preparatorio, gracias a las lecciones de las cosas, han podido aumentar su vocabulario y aun aprender la conjugación oral de los principales verbos regulares. En la segunda clase preparatoria se dedican lecciones especiales al estudio de los idiomas español y francés, que nos parece posible estudiar según el mismo método. (P. 8).

Pronto llegaría el estudio de la geografía de España y de las ciencias naturales, como se refleja en el *Boletín*: “Se enseñará a los alumnos a conocer su propio cuerpo y los preceptos de higiene elemental que es indispensable practicar para conservar la salud” (p. 9).

En el cuarto *Boletín de la Escuela Moderna* (1902) encontramos una explicación del curso medio, ese que según Buenaventura Delgado (1979) “no existió”:

Nos hallamos a la entrada de una nueva división de la escuela: salimos de las clases preparatorias, y nuestros discípulos, en posesión de una facultad de observación que en ellos hemos desarrollado en una proporción tan amplia como lo permitía su edad, empezarán ahora a servirse de este medio de trabajo para poner en práctica sus facultades de espíritu crítico, de examen serio, de juicio, en una palabra. (P. 8).

Lectura expresiva, lenguas española y francesa, matemáticas, ciencias naturales, ciencias físicas y geografía constituyen, inicialmente, el programa básico de este curso medio. La práctica totalidad de estos estudios en parte ya se habían comenzado, según el *Boletín* (1902), salvo historia y ciencias físicas.

El quinto *Boletín de la Escuela Moderna*, publicado en Barcelona el 31 de marzo de 1902, recalca precisamente la importancia de la entrada de la historia en el curso medio. En esta asignatura se trataría especialmente todo lo concerniente a la clase obrera.

Llegamos en este momento a una nueva división: Primer año normal, del cual se nos dice, en el *Boletín* mencionado, que

el programa es el mismo que en el curso medio, solo que a los alumnos se les excita a trabajar por sí mismos por medio de lecturas y de experimentos de todas clases, no interviniendo el maestro más que para guiarlos, sin enseñarles nada directamente. (Jacquinet, 1902b, p. 9).

Sobre la aritmética, el *Boletín* que ahora tratamos informa de que,

en la primera clase preparatoria, los alumnos han podido familiarizarse con los números

sencillos (...). Continuaremos estos ejercicios extendiéndolos en cantidad y en dificultad, porque nuestro principal objeto ha de ser el cálculo mental.

(...) El programa de la segunda clase preparatoria comprende la numeración, los números enteros y las operaciones fundamentales. (Pp. 9-10).

La geometría y el dibujo también formaban parte del temario.

En Geografía, por ejemplo, este sería el temario del que hablamos, y según las divisiones que hemos mencionado (Pp. 10-11):

Primera clase preparatoria.

- I. La ciudad de Barcelona y sus alrededores.
- II. Narraciones geográficas al alcance de los niños.

Segunda clase preparatoria.

- I. Principales fenómenos geológicos actuales: acción del agua, del aire, del calor interno sobre el suelo.
- II. Geografía de España: descripción física.
 - Mineralogía.
 - Flora y fauna.
 - Agricultura.
 - Industria.
 - Costumbres de sus habitantes.
 - Principales ciudades.
 - Medios de comunicación.

Curso medio y primer año normal.

Geografía general: formación de la corteza terrestre.

- Cosmografía elemental.
- Relieve del suelo.
- Hidrografía.
- Climatología.
- Flora y fauna.
- Etnografía.

Es al final del sexto *Boletín de la Escuela Moderna* (1902, pp. 11-12) cuando, por fin, encontramos la división real del alumnado en la Escuela Moderna. Más adelante valoraremos las notas otorgadas al alumnado, pero parecería existir una jerarquía, y de hecho se respeta la transcripción del *Boletín* para que esto quede aún más claro, yendo el orden desde un mayor nivel (y menos alumnado, en la pirámide) hasta llegar al curso infantil, al cual ahora también se le llama *párvulos*:

- Primer año normal preparatorio.
- Curso medio.
- Segunda clase preparatoria. Primera división.
- Segunda clase preparatoria. Segunda división.
- Clase de párvulos.

Resultaría bastante importante la clasificación anterior, pues el *Boletín* en sus distintos números puede llevar a confusión con respecto a la división del alumnado, y las nomenclaturas de dichas divisiones. La primera clase preparatoria -en esta clasificación, llamada párvulos- sería lo primero que se llevaría a cabo en la Escuela Moderna, y no estaría clara la frontera entre ella y la *segunda división de la segunda clase preparatoria*. Como se ha intentado dejar claro, gracias al *Boletín*, de la primera clase se pasaba a la segunda, y de la segunda división de la segunda clase se pasaba a la *primera división de la segunda clase*. Y de ahí al curso medio, y como cenit estaría el

primer año normal.

En todo caso, como conclusión de este apartado, y también teniendo en cuenta que el siguiente, esquema, o como se le quiera llamar, está ausente en la totalidad de la bibliografía consultada, vamos a transcribir el programa inicial de la Escuela Moderna, tal cual aparecía en su *Boletín* (1902). Eso sí, necesitamos reunir distintos boletines y tener muy presente todo lo escrito hasta ahora, para no cometer errores. Nótese, que ahora, por ejemplo, no hay segunda clase preparatoria, con sus divisiones, sino simplemente *segunda sección*, la cual ya sabríamos, pues, que significado posee. Este sería, pues, por fin, el programa de la Escuela Moderna (copiado literalmente, hasta los guiones, cursivas, letra en negrita... todo), repetimos, teniendo en cuenta horarios y divisiones que ya hemos comentado; no se encuentra explicación alguna sobre la última parte, sobre divisiones según facultades y sexos, aunque quizás en el apartado de metodología logremos entender que quizás este esquema puede que se quedara únicamente en la teoría:

PRIMERA SECCIÓN

PÁRVULOS

Despertar la reflexión en los niños acerca de los conocimientos y objetos más usuales de la vida.

Escritura y lectura: Aprender a leer y escribir.

Aritmética: Conocer los números y principiar a leer cantidades.

Lecciones de cosas: Conocimiento de animales, vegetales, minerales y de productos del arte humano.

Escenas históricas y vida de los animales.

Trabajos manuales.

CLASE PREPARATORIA

PRIMERA SECCIÓN: *Niños y niñas desde la edad de cinco años.*

Ejercicios de observación y de reflexión sobre los sucesos diarios de la vida de las niñas y niños y acerca del conocimiento de los objetos usuales.

1º El cuerpo humano, la limpieza, los vestidos, el alimento.

2º La habitación, el mueblaje.

3º La escuela, la clase, los juegos, los diferentes actos de la vida escolar.

4º La ciudad, principales calles, plazas y paseos, monumentos.

5º Los animales, las plantas, los minerales.

6º Biografías y escenas históricas, relatos de viajes.

Recitado de poesías.

Vocabulario castellano. Conjugación oral.

EJERCICIOS MANUALES

Dibujo sobre la pizarra, recortes, tejido, construcción.

Canto.

- Gimnasia sin aparatos.
- Costura y tapicería sencillas.

SEGUNDA SECCIÓN

Lectura y escritura.

Estudio etimológico de las lenguas castellana y francesa. Conjugación.

Geografía de España: Viajes.

Ciencias naturales: Estudio elemental del cuerpo humano.

Principales fenómenos de la geología actual.

Aritmética: Cálculos de números enteros en ejercicios adecuados.

Geometría sencilla y dibujo de aplicación a las lecciones.

Canto, recitado, gimnasia sin aparatos. - Labores de aguja.

CURSO MEDIO

TERCERA SECCIÓN

Lectura expresiva.

Estudio de la gramática y de la composición en las lenguas castellana y francesa.

Aritmética: Fracciones, números decimales, sistema de pesos y medidas.

Geometría: Estudio elemental de los sólidos, dibujo geométrico y a pulso.

Ciencias Naturales: Clasificación de los animales, de las plantas y de los minerales.

Ciencias Físicas: Principales fenómenos y sus aplicaciones más conocidas.

Geografía: Estudio de la geografía general. Etnografía.

Historia: Idea general de la historia de los pueblos desde el punto de vista del desarrollo de la civilización.

Gimnasia sencilla con aparatos.

- Labores de aguja, corte, economía doméstica.

SECCIÓN NORMAL

Trabajo personal de los alumnos bajo la dirección de los profesores.

- Supresión de los cursos en el sentido generalmente aceptado de esta palabra.

DIVISIÓN PREPARATORIA.

Revisión y extensión del programa del Curso Medio, de manera que los alumnos manifiesten sus aptitudes especiales y positivas.

Sección de alumnos divididos en grupos, según sus facultades.

GRUPOS COMUNES A JÓVENES DE AMBOS SEXOS.

I. Estudios pedagógicos. -II. Idiomas y literatura. -III. Estudios históricos.

-IV. Ciencias naturales. -V. Ciencias físicas. -VI. Estudios matemáticos.- [sic]

VII. Estudios artísticos. -VIII. Estudios sociológicos.

GRUPOS PARA SEÑORITAS.

I. Corte y costura. -II. Flores artificiales.-III. Bordado artístico.-[sic]

IV. Economía doméstica.

1.3.4 La metodología

Nos encontramos nuevamente en un apartado, la metodología de la Escuela Moderna, básica

para desarrollar unos principios pedagógicos, no olvidemos, motivo fundamental de este trabajo, en el cual la bibliografía vuelve a no ceñirse expresamente a aquello que nos encontramos sucedía realmente en la institución ferreriana.

Para comenzar, vamos a usar nuevamente una cita sobre el papel de Ferrer en la Escuela Moderna que ya empleamos bastantes páginas más atrás, al menos parcialmente, de alguien que es Catedrático de Historia Contemporánea:

En nuestra opinión, había caído en una contradicción fácilmente perceptible, la de pretender fomentar actitudes libertarias mediante una enseñanza que no daba opción al contraste de opiniones. Si Ferrer no lo entendía, o no quería entenderlo, ello se debía en parte a esa actitud tan suya que hemos denominado cientifismo y que consistía en la creencia en una verdad única que todo lo abarcaba, lo que le hacía pensar que la religiosidad o el patriotismo eran errores en el mismo sentido que lo era el geocentrismo. En realidad, Ferrer tenía un carácter marcadamente dogmático. (Avilés, 2006, p. 108).

Como también dijimos anteriormente quizás, la obra *Principios de moral científica* nos resulta bastante útil para entender las bases de la Escuela Moderna. En la cuestión metodológica que ahora nos ocupa, esta obra rebate con claridad la cita anterior:

ruego al profesorado que, para hacer más patente la inmovilidad social reinante, hagan acopio de todos los hechos que relata la prensa y se hallan en los libros de Historia u otros para relatarlos a los niños cuando se presente oportunidad.

Cada maestro ha de utilizar las noticias que, casi sin comentario, se dan en los diarios, ora de un hombre fallecido por hambre, ora de otro aplastado por la caída de un andamio, ya de una explosión de grisú en la que perecen centenares o miles de mineros por culpa de la avaricia patronal, casi siempre, ya de soldados suicidados por huir de castigos innecesarios, ya de actos de barbarie cometidos en guerras coloniales o de otro jaez. Son innumerables los hechos que pueden servir de ejemplo para que los niños se convenzan bien de la realidad de

las injusticias sociales. (Ferrer, 2009, pp. 15-16).

Quizás Avilés Farré se aventuró bastante en afirmar lo que transcribimos. O a lo mejor pensaba que la prensa y los libros de historia que usara el profesorado, bajo el “dogmático” Ferrer estaban a su servicio. Todo este epígrafe sobre metodología resultará muy interesante para rebatir a algunos catedráticos.

El Catedrático Buenaventura Delgado es también contundente: “No existe preocupación alguna pedagógica por renovar los métodos y sistemas tradicionales de enseñanza” (Delgado, 1979, p. 124).

Las afirmaciones de Avilés y Delgado no van a quedar en muy buen lugar tras este trabajo. Empezamos con una aproximación muy teórica y concreta:

Es por eso que en la Escuela Moderna, como antes en el orfanato de Robin, los niños realizan toda clase de trabajos manuales (jardinería, horticultura, limpieza, etc.). En esto recoge Ferrer tanto las ideas de la pedagogía socialista del siglo XIX (recordemos en especial las “pequeños hordas” de Fourier) como las de otras tendencias modernas, de ideología democrática, aunque no necesariamente socialista. Tal es el caso de la Escuela activa, para la cual el hacer constituye el fundamento de toda tarea educativa. Esta corriente pedagógica, cuyos antecedentes suelen buscarse en Pestalozzi y en Rousseau, se caracteriza tanto por una tendencia a fomentar en los educados el sentido de la solidaridad y de la cooperación, como por su decidido rechazo de la tradicional enseñanza memorista y verbalista. Al aprendizaje libresco pretende sustituir la experiencia directa del niño y a la asimilación de palabras, la creación de cosas. Uno de sus puntos de partida es la idea de que en el niño se da siempre un impulso demiúrgico. Ahora bien, las primeras realizaciones concretas de la Escuela activa pueden remontarse a muy pocos años antes de la fundación de la Escuela Moderna. Recién en 1896 fundó J. Dewey en la universidad de Chicago su “Escuela elemental”, y al año siguiente iniciaba Kerschenteiner en Munich su transformación de las escuelas primarias. Más aún, los métodos activos propiamente tales, como el de la

doctora Montessori (en la “Casa dei bambini” de Roma) y el del doctor Decroly (en la “Escuela para la vida” en Bruselas) datan precisamente del último y penúltimo año de funcionamiento de la Escuela Moderna de Ferrer.

Todo esto nos demuestra, si no la absoluta originalidad, por lo menos la gran novedad de los métodos que Ferrer implantó o pretendió implantar en su Escuela Moderna. (Cappelletti, 2012, pp. 51-52).

Antes de centrarnos en lo que encontramos en el *Boletín de la Escuela Moderna*, aproximémonos un poco más:

Lecturas y lecciones de cosas valorativas, críticas, toma de consciencia social como requisito de la adopción de una actitud activa y constructiva (rebelde) frente a una sociedad injusta, valoración de las directrices didácticas de teóricos de la educación, en especial libertarios, como S. Faure, P. Kropotkin, E. Reclus, pero también positivistas (H. Spencer, R. Ardigó) e innovadores basados en los principios del activismo pedagógico (Decroly, Key)..., todos estos elementos, así como las orientaciones nacidas en los medios librepensadores y sindicalistas franceses, ayudan a configurar una línea didáctica ferreriana, más sincrética que estrictamente homogénea en sus detalles.

Ferrer se muestra eminentemente crítico respecto a la separación entre la escuela y la vida, pero no saca como conclusión que hay que eliminar la escuela o reformarla. Opina que hay que crear otra a ejemplo de la Escuela Moderna. Una escuela que forje personalidades críticas y rebeldes sin imposiciones, que cuide la "profunda relación entre juego y trabajo, la preparación en la ciencia; la desaparición del dogmatismo de cualquier signo; la abolición de los premios, castigos, exámenes, competencia; el gusto por la naturaleza; la fundamentación de la enseñanza en el interés del niño; el respeto a la infancia demostrado en libros de texto no infantistas, sino de autores de talla, etc.". (CARANDELL, J. M.: *Ferrer Guardia y la*

Escuela Moderna, “Tele-Express” de Barcelona, 1-12-1976).

Podemos echar de menos en su discurso educativo un olvido o una falta de visión crítica de la relación adulto-niño-hombre, no exactamente superponible a la relación educador-educando. Podemos recriminarle un excesivo mimetismo de su modelo de escuela racional y científica con respecto al modelo escolar burgués progresivo de su tiempo. Pero hay que reconocer que muchas de su propuestas pedagógicas más generales tienen hoy en día un interés evidente. (Monés et al., 1980, pp. 86-87).

Circulando de lo más general a lo más concreto, el *Boletín de la Escuela Moderna* (1901), en su primer número, se planteaba el mantenimiento del orden en clase dando al alumnado libertad.

En el escrito “Observaciones generales. Sobre el primer mes de clase”, de la citada publicación, encontramos la respuesta:

La experiencia nos ha demostrado una vez más la gran distancia que hay de la teoría a la práctica; la educación liberal es excelente a condición de darse con discernimiento; si se quiere realmente que los niños lleguen a ser hombres libres, es preciso comenzar por hacerles comprender y conocer su deber, y luego que acepten la disciplina del trabajo, antes de exigirles el sentimiento de su responsabilidad.

Cada uno de los discípulos -y esto no permite más que un corto número de excepciones-, se nos ha acercado lleno de buena voluntad; pero si nos hubiésemos limitado a hacerles un buen discurso para recomendarles la seriedad, la aplicación y el buen empleo del tiempo, y a continuación hubiéramos escrito en las salas de clase: "Los discípulos quedan a su propia vigilancia y cuidado", la escuela se hubiera convertido en primer término en un lugar de recreo, donde se hubieran practicado toda clase de juegos, más o menos inofensivos, y luego hubiera terminado en campo de batalla.

Los niños tienen la necesidad de hacer el aprendizaje de la libertad como de todo: primeramente, de pequeñitos en la familia, es preciso enseñarles, sobre todo, por ejemplo, a

descubrir su propia conciencia, a escucharla y a respetar sus dictados, lo que constituye la moralidad del individuo; después, en la escuela, donde aprenden a vivir en sociedad; la libertad del individuo debe restringirse hasta los límites en que dejaría de ser compatible con la libertad común. (Jacquinet, 1901a, pp. 9-10).

Clemencia Jacquinet es la autora de los párrafos anteriores, la directora de la Escuela Moderna en su primer año. Considerando el aprendizaje de la libertad una cuestión de por sí compleja, Jacquinet no ignoraba que todo el alumnado podría no haber tenido la suerte de lograr recibir una buena educación en el seno familiar.

Por ello, y siguiendo con la cita anterior, afirmaba lo siguiente:

nos es difícil renunciar a toda disciplina si, como suele suceder, en su casi totalidad ignoran lo que es la conciencia y la dignidad personal, y no comprenden que deben trabajar sino en el caso de que su pereza y su disipación les atraigan algún castigo.

Es, pues, imperiosamente necesario establecer en una escuela una regla tan amplia y ligera como sea posible, pero lo suficientemente fuerte para que no se la pueda violar impunemente.

Es preciso, no obstante, cuidar mucho de que esta autoridad no se preste jamás al equívoco. Lo que debe respetarse es el trabajo, la autoridad del deber, no la voluntad del maestro; antes al contrario, el maestro debe ser el primero en dar el ejemplo, evitando que los niños puedan atribuirle un acto arbitrario aunque sea en su favor. En tales condiciones, los discípulos aceptan con placer esta regla que sirve para orientarles y guiarles, mejor que para obligarles; se les habitúa a comprobar por sí mismos sus acciones, y puede preverse el día en que, sin peligro, pueda confiárseles su propia dirección.

Por tanto, querer que sin preparación sepan los niños conducirse, cuando con harta frecuencia se ve a los hombres que no lo saben, es querer una cosa tan imposible como dar toda la ciencia en una sola lección.

Para establecer el orden en la escuela nos ha sido necesaria una regla y una vigilancia exactas; pero nuestro principal medio de acción consiste en no dejar sin ocupación a los alumnos y en interesarlos en un trabajo suficientemente variado. (P. 10).

Con esta cita podríamos solventar, o concluir, un debate que podría ser recurrente en cualquier debate sobre pedagogías alternativas, libertarias o no directivas, y más aún en cuestiones que podrían salir a colación, de forma corriente, sobre la Escuela Moderna: la presencia, o no, de la autoridad.

Se le puede denominar como se quiera, pero en la Escuela Moderna se le denominó la autoridad del deber, el respeto por el trabajo, el cual se aprende. Se trataría algo así como de una libertad responsable, en la que quien ejerciera de docente no ostentaba un papel autoritario, ni todopoderoso.

Efectivamente, es necesaria una preparación, una formación, para una dirección libre del alumnado, y el ejemplo sobre las personas adultas sería coherente, pues habitualmente parece que quienes son mayores de edad no saben actuar por sí mismos.

En todo caso, como vimos en el epígrafe anterior, la *autodirección* del alumnado llegaría en el llamado primer año normal, división del alumnado a la cual llegaba tras su paso por el curso medio.

Siempre el inicio del alumnado en la Escuela Moderna, como leímos previamente también, sería con la visita de limpieza. Se explicaría al alumnado las ventajas de la higiene, y los inconvenientes de la suciedad, con un lenguaje claro.

Como se lee en el primer *Boletín* (1901),

efectuada esta visita se evitará la adopción de un tono severo y no se apelará al recurso de enviar a su familia al delincuente so pretexto de renovar la limpieza, porque el efecto sería opuesto al que se desea obtener, y lo más probable sería que el castigado por ese medio no volviese a clase en todo el día, que sería lo peor, ya que una de las cosas más necesarias es la asistencia y la exactitud de los alumnos. Conviene mostrar admiración por la torpeza del niño que no sabe ser limpio y que debe ser entregado a la ecónoma para enseñarle a lavarse, teniendo en cuenta que es muy ventajoso obligarle a hacerlo por sí mismo. (P. 11).

Las orientaciones metodológicas en el *Boletín de la Escuela Moderna* son habituales. En el primer número también se recomendaba que el alumnado entendiera el respeto hacia la clase y la escuela.

Podía hablarse en el aula, pero no chillar. Había que tener al menos una actitud regular, y si el profesorado no debía ser permisivo con las actitudes perezosas, tampoco él podía mostrarlas en su proceder.

En una especie de petición de *ultra profesionalidad docente*, se pedía a este que no manifestara jamás debilidad ni cansancio, ni verse afectado por el frío o por el calor... y si así lo sintiera, debería salir fuera del aula, sin abusar tampoco de esta medida.

Maestros y maestras debían mostrar un dominio de su persona, pues en muchas ocasiones, las situaciones mencionadas en el párrafo anterior

en vez de un positivo sufrimiento, no pasan de una mala costumbre, de la que es preciso desprenderse a toda costa, cosa fácil mediante un poco de buena voluntad constantemente sostenida.

Recomiendo igualmente se inspire al alumno el amor a su clase: que cuiden todos de que no haya papeles en el suelo, ni libros desordenadamente esparcidos por las mesas, ni manchas de tinta en el suelo o en las paredes; cada objeto de que se haya hecho uso deberá ser colocado cuidadosamente en su sitio antes de tomar otro, y si hubiera necesidad de indicar algo sobre un mapa o un cuadro se hará uso de una varita especial destinada al efecto y no se tocará nada con el dedo.

Pasando a otro orden de ideas de una importancia capital, conviene que los alumnos no usen como propiedad particular nada del material de la escuela: plumas, lapices, pizarras, etc., se repartirán entre los niños para el tiempo de la lección, y en seguida se depositarán en cajones especiales, prohibiéndose la importación y el uso de los objetos venidos del exterior. También los juguetes serán puestos en común, y no se tolerará que un niño arranque un juguete de las manos de otro que le había tomado el primero, como tampoco será permitido que un niño conserve un juguete después de haber tomado otros. Esto acostumbrará a los

alumnos a considerar las cosas necesarias a la vida como del dominio de todos y tenderá a hacer que desaparezca ese horrible instinto de propiedad contra el cual se ha de luchar tanto. Por la misma razón el profesor no designará a los alumnos sitio determinado en la clase; cada uno ocupará un lugar a la casualidad de la llegada. (Ibíd.).

De nuevo no se encuentra mejor forma de resumir todo el acontecer de la Escuela Moderna que una extensa, y concreta, cita de su primer *Boletín* (1901). Se pretende un profesorado ejemplar absolutamente, un respeto por los materiales, por su uso y cuidado, y la abolición de actitudes relacionadas con la apropiación de materiales y juguetes, como podemos leer.

Tras el análisis higiénico, el día comenzaba con el interrogatorio sobre el trabajo del día anterior. Este no solo tenía por objetivo construir conocimiento sobre lo ya aprendido, sino también ejercitar la memoria y ser conscientes de lo que cada día hacen.

Como se expresa en el primer *Boletín* (1901):

En efecto, en el momento de la lección un niño ha podido hallarse distraído o comprender mal; obligándole a retroceder, necesita reflexionar, buscar, poner en juego las facultades activas de su inteligencia, y el profesor puede completar su enseñanza por explicaciones sobre los puntos oscuros de su lección, al mismo tiempo que enseña a conocer la medida del ingenio de sus alumnos, sucediendo a veces que una cosa tenida por difícil ha sido comprendida inmediatamente, mientras otra que le parecía sencillísima para merecer una explicación ha quedado indecisa o ha dado origen a una idea falsa. (Pp. 11-12).

Aunque no se pueda encontrar lo que a continuación expresamos, en bibliografía consultada sobre la Escuela Moderna, este momento del día, según su *Boletín*, es el principal, tanto para el alumnado como para el profesorado, constituyéndose en un campo amplio de experiencias personales.

Partir del conocimiento previo se constituía en base del aprendizaje, como metodología, y como arte que el profesorado debía adquirir a toda costa. Quienes ejercieran como docentes, a su vez, debían variar la manera de conocer lo que el alumnado había aprendido previamente. Por ejemplo, unas veces se podía preguntar individualmente, otras veces se dejaría hablar a quien lo

deseara... todo ello con tacto y habilidad profesional.

Ni se debía preguntar siempre al mismo alumnado concreto ni al más brillante, sino más bien a quienes mostraran más pereza, para provocar actitudes activas, eso sí, de forma sutil, para que esto no pareciera una actitud violenta por parte del profesorado, y no generara un mutismo rebelde.

Los trabajos manuales también jugaban un papel importante y diario en la Escuela Moderna. No tendría calificativo para definir lo que puede suponer la siguiente cita al respecto, inmersa también en el *Boletín* que estamos usando como referencia clave, escrita hace más de un siglo, y que resulta innovadora hasta en la actualidad, en una sociedad absolutamente competitiva.

El profesorado, en la cuestión de los trabajos manuales,

habiendo preparado de antemano dos o tres ejercicios, propondrá a los niños la adopción de uno; si bien que se arreglará de manera que resulte la preferencia para el que él juzgue más conveniente. A continuación, predicando con el ejemplo, comenzará a trabajar el primero a la vista de todos, excitándolos a ver quien sale más airoso. ¡Qué alegría cuando los alumnos aventajan al maestro! Lo que sucede frecuentemente a causa de la flexibilidad de sus dedos y la actividad de su fresca e inagotable imaginación. El maestro aplaudirá francamente, cuidando mucho de que los menos afortunados no queden bajo el peso de un penoso pensamiento, mostrándoles con amabilidad lo que hubieran debido hacer y dándoles la esperanza de un éxito mejor para el día siguiente. Tampoco permitirá a los otros un triunfo demasiado ruidoso, recordándoles otras lecciones en que sus compañeros les fueron o les son superiores, procurando hacerles comprender que poseen aptitudes diferentes que, dando a cada uno habilidad especial, nivelan a todos en talento y utilidad. (P. 12).

Si bien el párrafo anterior quedará más ampliamente explicado en el apartado sobre la evaluación sin premios ni castigos, resulta impresionante obtener lo que, si analizamos fríamente, podría ser una muestra de sentido común, y que, incluso si estudiamos nuestras propias experiencias académicas personales, supone todo un principio de enseñanza-aprendizaje en la colectividad, en el cual no solo no se generan triunfos y derrotas, sino que se resaltan la totalidad de la aptitudes, creado un bloque, un grupo humano no competitivo.

A estas alturas de este trabajo ya sabemos que una de las novedades más llamativas de la Escuela Moderna fue la sustitución de las lecciones de palabras por las lecciones de cosas, donde el alumnado no aprendería por fe o por creencia, sino por las experiencias y demostraciones racionales de los fenómenos, transformándose así en observador, y su aprendizaje en activo.

Como leemos en el primer *Boletín* (1901),

no se trata de hablar durante cierto tiempo lo más claramente posible sobre un asunto cualquiera tomado del programa, sino de que reflexionen los niños sobre las cosas que se les quiera enseñar y de hacerles decir cuanto puedan descubrir por su propia experiencia; y como cada objeto que fija nuestras miradas puede ser considerado bajo mil aspectos diferentes, es necesario saber desprender los únicos que puedan interesar a los infantiles alumnos, los únicos sobre los cuales tienen ya algunas nociones. No importa tanto que los niños conozcan cosas nuevas como precisar en su inteligencia lo que ya saben y enseñarles a darse cuenta de todo lo que les rodea, a no dejar pasar nada con indiferencia, porque los hechos más comunes merecen ser examinados de cerca. ¡Cuántos descubrimientos interesantes se les puede sugerir que hagan sobre las diversas partes del cuerpo, la casa, la ciudad, los animales que viven cerca de nosotros y las plantas que se cogen en los campos! Me acuerdo de un hombrecito de cinco años que, maravillado y contento, vino una mañana a decirme que las amapolas que había reunido en enorme ramillete durante su último paseo habían curado la tos a su mamá. ¡Qué excelente asunto para una lección!

Porque sin olvidar el orden del programa, no deben desperdiciarse los incidentes que pueden suministrar asuntos útiles de lección. El maestro no vacilará en aplazar la lección preparada cuando por una circunstancia imprevista se presenta otra que no debe desaprovecharse.

Aunque el horario señale media hora para la lección de cosas, el profesor cambiará de ejercicio si ve que la clase languidece, y si bien es cierto que del mismo maestro depende dar a su lección la animación suficiente para retener la atención de los niños, hay momentos

de lasitud general, y en ellos el profesor y discípulos se cansarían inútilmente persistiendo en un ejercicio pesado. Los niños no retienen sino lo que escuchan con placer: es esta una verdad de que todos los maestros deben penetrarse. (Pp. 12-13).

Otro instrumento metodológico de la Escuela Moderna eran las narraciones, de una duración nunca superior a la media hora. El maestro tendría campo libre para elegir la temática de la narración, siempre que esta no contradijera los principios de la escuela, por lo cual nunca se hablaría de ídolos, de guerreros sangrientos, de niños dóciles o castigos terribles...

La tarde en la Escuela Moderna acababa con el interrogatorio de recapitulación, el recitado de trozos aprendidos de memoria y la gimnasia, obteniéndose esta información del segundo *Boletín de la Escuela Moderna* (1901).

No encuentro mejor forma de definir los dos primeros métodos que su transcripción, y ciertamente no llego a encontrar un correcto encaje de ellos en todo lo que hemos visto hasta el momento, aunque a ambos se le dedicaran solo media hora.

En una revisión rápida el maestro se asegurará que los alumnos han comprendido y retenido los puntos principales de las lecciones del mismo día; que recuerdan las observaciones más importantes que se les ha hecho sobre su trabajo y conducta; luego se ocupará de que los niños reciten algún trozo hermoso y corto de prosa o de poesía al alcance de su inteligencia.

Comenzará por recitar él mismo de manera inteligible y agradable el trozo que quiera que se aprenda; explicará cuidadosamente el sentido y se asegurará que todos han comprendido bien. A continuación pasará el trabajo mecánico de recitación, vigilando atentamente la pronunciación y la expresión.

La pronunciación debe ser clara y correcta: ha de acostumbrarse a los niños a abrir suficientemente la boca y a articular con limpieza las sílabas, no dando más que la voz necesaria para ser oídos sin esfuerzo, no permitiéndoles gritar. La voz del maestro que recita con ellos para guiarlos debe dominar siempre las suyas; si, con la esperanza de darles mayor impulso, levanta más la voz, los alumnos no tardarán más en excederse, y la lección no

producirá otro resultado que una irritación de la laringe que puede ser causa de una inflamación, que, en el maestro, puede constituir un peligro. (Pp. 8-9).

Se acortó finalmente la extensión de esta cita... y lo más sorprendente es que se refiere a párvulos de la primera clase preparatoria. Desde luego, esta actividad no se asemeja probablemente a nada que reflejara la voluntad de un alumnado de párvulos...

Parte del alumnado acababa su día en la Escuela Moderna haciendo gimnasia, media hora. Se trataba de ejercicios sencillos: marcha rítmica, carrera en faja con rodeos y entrecruzamientos, movimientos de los miembros... siempre sin llegar al cansancio ni a esfuerzos penosos.

En el cuarto *Boletín de la Escuela Moderna* (1902), encontramos un aumento de las exigencias al alumnado que había llegado al curso medio, al que llegaban tras pasar el primer y segundo curso preparatorios.

A través de esta publicación conocíamos que

para acostumbrar a los discípulos a la composición y ejercitarlos debidamente, no hay como exigirles un fiel extracto oral inmediatamente después de la lectura en alta voz de una o dos páginas, empleando, tanto como sea posible, las mismas expresiones, y poniendo los pensamientos en el mismo orden que el autor. Excusado es decir que antes de la lectura el profesor explicará aquellas palabras cuyo sentido no comprendan o comprendan imperfectamente los discípulos. Este ejercicio de memoria presenta la doble ventaja de obligar a los alumnos a fijar su atención sobre lo que leen y les enseña a expresarse con corrección y elegancia. (P. 8).

Pese a que tras lo anterior llegaba el análisis crítico, resulta, por ejemplo, paradójico, que aparezcan en este momento, la obligación, la memorización y el cierto punto de irracional que tendría hacerlas de lecturas subjetivas.

Las lenguas española y francesa no se presentan como optativas precisamente, y pese a que Ferrer dejaba claro que “antes que el catalán, cien veces el esperanto” (Ferrer, 2010, p. 90), ni una ni otra se podían aprender en la Escuela Moderna, pese a que Ferrer reconocía en el esperanto una lengua universal.

Si que se pretendía el aprendizaje de las matemáticas de forma sencilla, pidiéndose al profesorado que se enseñara aquello relacionado con las utilidades para la vida diaria y corriente. No se plantearían problemas cuyo objetivo fuera únicamente la aplicación de fórmulas o la ejecución de cálculos abstractos. El dibujo geométrico y a pulso tampoco eran opcionales, sino que parecían ser obligatorios.

La física y la química se intentarían hacer comprender de forma sencilla, y la Escuela Moderna, por medio de su *Boletín* (1902), aconsejaba seguir el método de Paul Bert, fisiólogo y político francés.

Con respecto a la geografía, del mismo cuarto *Boletín* (1902) que mencionamos, extraemos que “se distribuirán a los alumnos cuadernos especiales de cartografía, habituándolos el maestro a reproducir de memoria y a pulso las cartas en el encerado” (p. 10).

Habiendo hablado de la metodología de las primeras clases preparatorias, y de la concerniente al curso medio, llega ahora el momento de hablar de quizás la metodología más avanzada dentro de la Escuela Moderna, aquella concerniente al primer año normal. Antes citaremos brevemente algo que nos resulta muy representativo metodológicamente, que encontramos en el quinto *Boletín de la Escuela Moderna* (1902), sobre la enseñanza de la aritmética: “Con raras excepciones, aprender a contar es el estudio más árido para los niños; por lo mismo es necesario variar hasta lo infinito los ejercicios y presentarlos lo más atractivos posible” (p. 9). La metodología sobre la enseñanza de las matemáticas suponía un verdadero esfuerzo por adaptarse al alumnado, y que este aprendiera de una forma dinámica, lo cual se explicaba aún con mayor extensión que esta cita en el *Boletín*.

Aún teniendo en cuenta todo lo narrado hasta el momento, una de las cuestiones más novedosas y seguramente más desconocidas de la Escuela Moderna es lo que acontecía cuando se llegaba al primer año normal, siendo normal quizás una denominación llamativa. Tras los primeros cursos preparatorios y el curso medio, vamos a transcribir del mismo quinto *Boletín de la Escuela Moderna* que sucedía ahora.

El programa es el mismo que en el curso medio; solo que a los alumnos se les excita a trabajar por sí mismos por medio de lecturas y experimentos de todas clases, no interviniendo el maestro más que para guiarlos, sin enseñarles nada directamente; sus elementos de estudio los sacarán de la biblioteca y de las colecciones puestas a su disposición, y el profesor les enseñará a distinguir en sus lecturas la parte principal -de la

cual deberán hacer por escrito un breve extracto- de los hechos secundarios, a los que se concede menos importancia.

La lección propiamente dicha consistirá en un interrogatorio sobre las materias que son objeto de la preparación.

Al principio de cada semana la primera clase se dedicará a un interrogatorio recapitulativo destinado a asegurarse si hay o no lugar de poner nuevamente en estudio algunos puntos que no hayan quedado bien conocidos, y si se puede avanzar.

El principal deber del profesor consiste en seguir atentamente, más que nunca, el desarrollo de las iniciativas y de las inclinaciones personales de cada uno de sus discípulos; porque puede considerarse como llegado el momento de recoger los frutos de la educación integral que desde el primer instante nos propusimos obtener en nuestras clases.

Las disposiciones naturales se han dibujado ya lo suficiente para inclinar el ánimo de los alumnos hacia la elección de una carrera, y por tanto, trataremos de orientarlos mostrándoles los diversos empleos que pueden dar a su actividad, no constriñéndolos jamás a entregarse a un estudio que les desagrade, excitándoles, por el contrario, a los trabajos de su preferencia.
(P. 9).

Como leemos en el *Boletín*, se dejaba a cada estudiante libertad para manifestar sus preferencias y para abandonar, incluso, todas las ciencias, circunstancia no reflejada en la bibliografía consultada; al alumnado se le habría dado la posibilidad de conocer todas las corrientes, y en la Escuela Moderna se consideraba que existían disposiciones innatas que podían desarrollarse y practicarse, pero no crearse.

Por todo ello, no se deseaba tampoco que el alumnado, al abandonar la escuela, se descargara, como de un peso inútil, de la enseñanza científica, lo cual sucedía con el aprendizaje de todo aquello que se intentaba imponer, de todo aquello que se enseñaba por obligación a un alumnado que no estaría a gusto.

En efecto, en la escuela de Ferrer -y es uno de sus rasgos esenciales-, el niño es libre, libre

incluso de dejar la escuela. Sin embargo, no es preciso decirlo, son raros los alumnos que usan esa libertad, dada la atmósfera de la escuela. A un nuevo alumno que se aburría, Ferrer llegó a darle este consejo, que pinta, por lo demás, su bondad:

Déjanos, hijo mío. No vuelvas mientras no lo desees.

En clase, el alumno, sin tener la licencia desordenada de los pequeños rusos de Yásnaia-Poliana, goza de una amplia libertad de movimiento. Va a la pizarra, consulta tal o cual libro, se abandona a ensueños cuando le agrada. Sale incluso del aula cuando siente deseo de hacerlo.

El espíritu es también libre. Se vela incluso por que lo sea al máximo, gracias a educadores escogidos cuidadosamente, y que pueden ser despedidos al cabo de un mes. Esos maestros no solo "rechazan las convenciones, los prejuicios, las crueldades, los engaños y las mentiras en las que se basa la sociedad moderna", sino que deben estar provistos de un gran sentido pedagógico, para interesar a los niños, respetar su personalidad y su espontaneidad, para garantizar su "liberación", según una palabra favorita de Ferrer.

Se cuidan de imponer "ideas ya hechas, creencias que depravan y aniquilan las voluntades". Dan la costumbre de recurrir a la experiencia, al uso de la razón, de suscitar reflexiones "sobre las injusticias sociales, sobre las mentiras religiosas, gubernamentales, patrióticas, sobre la justicia, la política, el militarismo". De ese modo, al abrigo de toda presión, el niño está en situación de juzgar por sí mismo. Se le concede la palabra muy a menudo, y jamás se le ridiculiza por sus respuestas, aun corrigiéndole, aun haciéndole las observaciones necesarias. Ferrer quiere que se le dé confianza, que se favorezca su desarrollo mediante la satisfacción de todas sus necesidades, a medida que nazcan y crezcan. Sobre todo, nada de atiborrarle:

Prefiero la espontaneidad libre de un niño que no sabe nada, a la instrucción de palabras y a la deformación intelectual de un niño que ha sufrido la educación actual. (Dommanget, 1972b, p. 398).

Como vemos con este epígrafe, la cuestión metodológica de la Escuela Moderna, de por sí, podría ser perfectamente motivo para una tesis doctoral. Aquí la hemos resumido en unas páginas, pero la temática es bastante más amplia. Desde luego, parece fundamental, si hablamos de unos principios pedagógicos, saber cómo se intentaban poner en práctica, si existía conexión entre teoría y práctica, y, muy importante, coherencia.

La Escuela Moderna como proyecto tuvo, en un plano práctico, durante los pocos años que no sufrió la represión que acabó con su existencia, y en un plano teórico, con su producción a través de boletines y ediciones de materiales, un papel cuya relevancia puede ser discutida, pero no ignorada, como habitualmente sucede.

Nuevamente vamos a apropiarnos de las palabras de otros para expresar una conclusión coherente a este epígrafe. En esta ocasión, Ángel Cappelletti (2012) nos será útil, alguien que ya recorrió parte del camino que ahora recorremos:

Ferrer introdujo y puso en práctica casi todas las innovaciones de la más avanzada pedagogía europea de su época, luchó contra la pereza mental, contra la inercia de la tradición, contra los métodos anticuados, contra los maestros ignorantes y estúpidos, contra la disciplina cruel y el imperio de la palmeta, contra la represión brutal y el dogmatismo pétreo. La mera idea de fundar una escuela independiente de la Iglesia y del Estado, ajena al dogma religioso y político, era revolucionaria y altamente positiva en una sociedad como aquella, aun sin descartar el riesgo de que tal antidogmatismo sistemático se convirtiera en un dogmatismo de signo opuesto. Si a esto unimos, por otro lado, el proyecto de crear en la niñez una conciencia social revolucionaria, al mostrar el origen de la desigualdad económica, la explotación del trabajo proletario, la opresión generada por el sistema capitalista de producción, las mentiras e hipocresías de la sociedad burguesa, el carácter represivo del Estado, la ignominia de la guerra y la miseria del nacionalismo y del militarismo, no podremos menos de reconocer en la Escuela Moderna uno de los más osados y meritorios intentos que se hayan realizado en el mundo para lograr una educación verdaderamente socialista y libertaria. (Pp. 127-128).

En definitiva, y como escribía Paul Robin en el Boletín de la Escuela Moderna: “Acordaos bien: *lo primero no estorbar*. Después, ayudad al niño a desarrollar armónicamente todas sus facultades” (Mayol, 1978, p. 44).

1.3.5 Los materiales didácticos

Es fácil suponer una nueva dificultad en la Escuela Moderna, y es el título de este epígrafe. Si constituía un hecho complejo establecer unas bases teóricas, programáticas, metodológicas... contar con un profesorado comprometido, formado, casi apasionado por su labor... no lo sería menos encontrar aquellos materiales adecuados para tan descomunal obra pedagógica.

No olvidemos la contextualización para no errar en el análisis: nos situamos en 1901, Barcelona. Ya vimos bastantes páginas atrás como estaba la situación general. En consonancia, no sería muy sencillo dar con aquello necesario para apoyar una enseñanza, con los fines que propugnaba, racionalista y científica.

Ferrer no se detendría de ninguna forma por el contratiempo de la prácticamente obvia inexistencia de materiales. Y aquellos que existieran, él los iba a adquirir, medios económicos poseía para ello.

Si los principios estaban más que claros, metodología y materiales *no le irían a la zaga* en la Escuela Moderna:

Como la más compendiosa fórmula se puede decir que las lecciones de cosas sustituirán allí a las lecciones de palabras, que tan amargos frutos han dado en la educación de nuestros compatriotas.

Basta echar una ojeada por las modestas salas de aquel establecimiento incipiente para convencerse de que ofrecen condiciones a propósito para cumplir tan valiosa promesa. El material, tan descuidado en la enseñanza de nuestro país, tanto oficial como privada, se halla en la nueva Escuela representado por láminas de fisiología vegetal y animal, colecciones de mineralogía, botánica y zoología; gabinete de física y laboratorio especial; máquina de proyecciones; sustancias alimenticias, industriales, minerales, etcétera; con cuyos auxiliares y la dirección esmerada de profesores amparados del espíritu de nuestro tiempo, como entre

otros el conocido ex periodista señor Columbié, puede esperarse que haya nacido, por lo menos en germen, la escuela del porvenir. (Ferrer, 2010, pp. 93-94).

Buenaventura Delgado escribió que este material del que hablaba Ferrer había sido importado de Francia.

A pesar del carácter elemental de la escuela, los gabinetes de Física, colecciones y láminas daban a esta escuela un aire de modernidad hábilmente puesto de relieve por su director y por los periódicos que la distinguían con ventaja de las numerosas escuelas de entonces, y la presentaban como verdaderamente "moderna." (Delgado, 1979, p. 113).

No hay explicación acerca de la consideración de “carácter elemental de la escuela”, y no había director, sino directora, al menos, inicialmente, Clemencia Jacquinet.

En la línea de lo que hablamos, el edificio de la escuela,

según la crónica periodística, era luminoso, bien ventilado, alegre. Había varios gabinetes (de Zoología, Mineralogía, etc.); se contaba con abundante material gráfico (láminas de anatomía, botánica, etc.) y con numerosos mapas físicos (aunque no políticos, por considerarse que las fronteras son algo arbitrario y contranatural); y, como verdadera innovación en España, se había adquirido toda una serie de proyecciones luminosas. (Cappelletti, 2012, p. 30).

Para utilizar esto último estaría la citada máquina de proyecciones.

Aparecería, en diversos números del *Boletín de la Escuela Moderna* (1901-1903), un anuncio titulado “Apertura de Escuelas Libres.” De ahí vamos a obtener información sobre el punto que nos ocupa, de primera mano.

Para el objetivo que daba título al anuncio, como material escolar, se recomendaba la construcción de mesas de dos asientos, como se hacía en la Escuela Moderna, y en las escuelas de París. En él, se insertaba un dibujo de cómo eran mesas y bancos, que estaban unidos, y constituían una sola pieza, siendo de madera, con pupitre diferenciado gracias a una tablilla en la mitad.

Desechaban en la Escuela Moderna, como rutinario y contraproducente, el uso de carteles de lectura y de máximas morales, pues creían que únicamente servían para transmitir el error y la hipocresía convencional. En las paredes solo habrían mapas, pizarras y cuadros de lecciones de cosas o de asuntos científicos.

El procedimiento de la Escuela Moderna era dar, al alumnado que nada sabía, una pequeña pizarra en la que procuraran copiar las letras que el maestro o maestra escribieran en el encerado. Cuando escribían regularmente las letras, formaban sílabas, y luego palabras.

En cuanto perfeccionaban este trabajo, les daban el primer libro de lectura o *Silabario*, y con él un cuaderno de cinco hojas rayadas, donde copiaban palabras dichas por docentes.

La Escuela Moderna rechazaba el uso de cartapacios con modelos, ni practicaba el ejercicio de letras fragmentarias partiendo de *palotes y perfiles*, recordándole este proceder el tiempo de los azotes y palmetas, producto del principio de la letra con sangre entra.

Preferían que el alumnado aprendiera a dominar su mano y a fortalecer su inteligencia con los consejos docentes, para que al llegar a mayor edad pudieran guiarse sin autoridad.

En referencia a los libros, no ponían en manos del alumnado otros que los editados por la Escuela Moderna, como garantía reservada contra el error.

Después del *Silabario*, el alumnado leía las *Aventuras de Nono* (Grave, 1991) y la *Gramática*, alternando esa lectura en la clase superior con la del *Compendio de Historia Universal*.

Esta última información nos alerta de un hecho bastante relevante en el epígrafe que ahora se aborda:

La fortuna de mademoiselle Meunier, bien administrada por Ferrer, le permitió no solo fundar la Escuela, sino crear una editorial, Publicaciones de la Escuela Moderna, que fue muy activa. En ella se publicaron textos destinados a la escuela primaria, novelas anarquistas y estudios destinados a un público adulto. En algunos casos se trataba de manuales sin contenido doctrinal, mientras que en otros la propaganda de los ideales anarquistas era evidente. La calidad del material no era uniforme, pero sin duda se trataba de un esfuerzo editorial serio, que contribuyó a dar más relieve a la empresa educativa emprendida por Ferrer. (Avilés, 2006, p. 110).

El Catedrático Avilés Farré no entrará, en su libro escrito sobre Ferrer, en los materiales

editados por la Escuela Moderna, y para conocer el valor pedagógico de estas publicaciones -de calidad “no uniforme”, según él-, en lugar de fomentar su lectura, para establecer un análisis crítico coherente, recomendará, “ni más ni menos”, que la obra de Buenaventura Delgado. Los análisis de otros autores parecen desechados, igualmente, si bien el no apostar por el recurso que suponen las fuentes primarias, ya dice mucho.

Y por supuesto, el Catedrático Delgado, toda una muestra de “ideología neutra” -si es que ello fuera posible-, no defrauda:

El manual utilizado en la Escuela Moderna manifiesta hasta qué punto Ferrer es capaz de orientar todas las enseñanzas de su escuela hacia un mismo fin: el adoctrinamiento sistemático. Los *Elementos de Aritmética*, libro de texto utilizado por la escuela, está formado por una heterogénea colección de definiciones sin pies ni cabeza, sin sentido pedagógico y en la línea de la mejor rutina escolar tradicional. (Delgado, 1979, p. 121).

Sería curioso, y hasta gracioso, rebatir estas opiniones que Delgado, por arte de magia, transforma en “argumentos” en la cita anterior, pues el libro de texto del que habla está a disposición de cualquier persona en la actualidad, con lo cual puede elaborarse un juicio crítico al respecto sin grandes complicaciones, y sin necesidad de sufrir estos juicios de valor gratuitos.

Habría que añadir el papel real que tenían los libros de texto en la Escuela Moderna, donde se apostaba por las lecciones de cosas. Pero el dato más contundente, al respecto del ejemplo citado por Delgado, es que *Elementos de Aritmética* fue publicado en 1905. La Escuela Moderna fue clausurada en 1906.

Probablemente, además, Ferrer no tuvo tanto tiempo en “adoctrinar sistemáticamente” al alumnado:

Tiene que procurarse un *stock* de papel, comprar máquinas, contratar obreros, escogidos entre los partidarios o los simpatizantes. Debe hallar, en fin, camaradas capaces de redactar, de traducir o de adaptar obras, unas para los niños, otras para los adultos, algunas capaces de servir para ambos a la vez.

Poco a poco, la editorial toma forma. Clémence Jacquinet, Lorenzo, L. Portet (de

Birmingham y luego de Liverpool) se dedican primero a las obras clásicas, porque hay que atender a lo más urgente. Desde el segundo año, muchas están en manos de los escolares. Entonces, Ferrer lanza libros para adultos, luego vuelve a los manuales escolares, y, finalmente, salen libros y folletos de todo tipo. La pedagogía se aplica a los adultos que, en su mayor parte, son niños grandes, y a veces no se llega a distinguir las obras específicamente escolares de las demás.

Toda una serie de volúmenes de portada roja simbólica, que se venden a peseta, se difunden los primeros. Son manuales de lectura, de ortografía, de gramática, de geografía, de historia, de ciencias. El primer libro de lectura -cuya primera edición de 10.000 ejemplares se agota pronto, cuya segunda edición de la misma tirada se vende rápidamente- es a la vez un silabario, una gramática y una exposición de la evolución, desde el átomo hasta el ser pensante, contada sencillamente y de modo comprensible. (Dommanget, 1972b, pp. 400-401).

Al igual que no resultan muy coherentes los análisis de Buenaventura Delgado, cuya consistencia parecen ser “desprecios” de escasa argumentación y, lo que es más grave, sin base en fuentes primarias, tampoco quizás sea muy objetivo el considerar algo como la evolución un hecho que se puede contar de forma tan sencilla y comprensible. Y, dicho sea de paso, a precio de una peseta solo había tres obras, siendo todas, menos una de las iniciales, más caras, lo cual sabemos a través de las páginas finales de distintos números del *Boletín de la Escuela Moderna*. Son datos que alertan de la necesidad de afrontar con sentido crítico la lectura de toda la bibliografía consultada, trate a la Escuela Moderna de forma denigrante o laudatoria.

La primera obra editada por la editorial sería

el primer volumen de la *Historia Universal* de Clemencia Jacquinot, directora de la Escuela Moderna desde su fundación hasta el año 1903, que había conocido a Ferrer, como alumna de español, cuando este impartía sus clases en París en 1897 en las dependencias del Gran Oriente francés. A dicho libro seguirían en esta fase inicial (1901-1904), de índole escolar,

cuatro libros de lectura (entre ellos uno de los más difundidos de la editorial: *Las aventuras de Nono* de Jean Grave, que había sido publicado en París en 1901 y que sería reeditado en su versión española en 1905, 1908 y 1912), uno de lectura y escritura (*Cuaderno manuscrito. Recapitulación de pensamientos antimilitaristas*, una antología de Jean Grave, publicada en francés con el título de *Guerre militarisme*, y utilizada como libro de lectura y para copias y dictados), dos volúmenes más de la obra de Jacquinet, un libro de historia de España, uno de gramática, uno de lengua francesa, uno de cantos escolares y una obra de Albert Bloch y George M. Paraf-Javal de ontología y filosofía de la ciencia, titulada *Substancia universal*, que se utilizaba como libro de lectura en el nivel o clase superior de la Escuela Moderna. (Velázquez y Viñao, 2010, pp. 88-89).

A través de distintas fuentes (*Boletín de la Escuela Moderna*, 1901-1903; Delgado, 1979; Velázquez y Viñao, 2010), vamos a intentar realizar una resumida enumeración de los materiales educativos que se usaron en la Escuela Moderna. Como esqueleto, no nos alejaremos excesivamente de una clasificación de Buenaventura Delgado (1979) que encontramos en su libro, en el sentido de establecer categorías generales, aunque estas también serían discutibles, y desde luego incompletas, sin ignorar que el autor no incluye obras de las casas editoriales de Luis Tasso y Mariano Soler, cuyos materiales fueron con los que la Escuela Moderna comenzó a funcionar, y que empezó a distribuir, junto a los que comenzó a editar.

Antes de realizar este esquema-resumen de algunos de los libros que podríamos considerar más relevantes en la andadura de la Escuela Moderna, debe quedar claro que la editorial de la Escuela Moderna publicó 127 volúmenes correspondientes a 111 títulos con aproximadamente unas 20.000 páginas, hasta 1920 (Velázquez y Viñao, 2010, pp. 88-89). Como es fácil adivinar, no vamos a enumerar todas las obras, sino aquellas que serían para uso escolar, tanto infantil como adulto, y que se ceñirían más al tema que nos ocupa, es decir, aquellas que se pudieron usar en la corta andadura de la Escuela Moderna de Ferrer, y cuyo empleo podría certificarse, en base a los años de edición, no posteriores a 1906, cuando las autoridades clausuraron el centro.

- Libros de aritmética.

1. *Elementos de aritmética. Volumen de principiantes.*
2. *Elementos de aritmética. Segundo Volumen: Curso Medio* (Ambos editados en 1905 por la Escuela Moderna).

- Libros de lengua.

3. *Nuevo silabario, método racional de lectura progresiva* (Celso Gomis).
4. *Elementos de Gramática de la lengua castellana* (Celso Gomis; ambos usados en la Escuela Moderna, estaban también a disposición de otras escuelas, y a la venta).
5. *Compendio razonado de gramática española* (Fabián Palasí Martín; editado en 1905 por la Escuela Moderna).
6. *Nociones de idioma francés* (L. Bonnard; editado en 1903 por la Escuela Moderna).

- Libros de historia.

7. *Compendio de Historia Universal* (C. Jacquinot; dividido en cinco partes, publicado desde 1901).
8. *Resumen de la historia de España* (Nicolás Estévanez, publicado en 1904).
9. *Nociones sobre las primeras edades de la humanidad* (G. Engerrand, publicado en 1905; estas tres obras publicadas por la Escuela Moderna).

- Libros de geografía.

10. *Nociones de geografía física* (Odón de Buen; publicado en 1905).
11. *El hombre y la tierra* (E. Reclus; hasta 1906 se publicaron los dos primeros volúmenes, en 1907 el tercero, y los tres últimos volúmenes, de los seis que constaba la obra, se publicarían en 1908 y 1909).

- Libros de ciencias.

12. *Nociones de geometría plana y del espacio* (Celso Gomis).
13. *Curso de enseñanza científica* (P. Bert).
14. *Historia natural* (Odón de Buen; publicado por la Escuela Moderna).

15. *Física* (Eduardo Lozano).
16. *Química orgánica* (José B. Carracido).
17. *Mineralogía* (Salvador Calderón).
18. *Meteorología* (Augusto Arcimis).
19. *Análisis químico* (José Casares).
20. *Geología* (José Macpherson).
21. *Abonos industriales* (Antonio Maylin).
22. *Hongos comestibles y venenosos* (B. Lázaro; todas estas obras se usaron y distribuyeron por parte de la Escuela Moderna).
23. *Las Ciencias Naturales en la Escuela Moderna* (Odón de Buén; obra editada en 1905 por la Escuela Moderna. Consta de cinco volúmenes, tratando de zoología, mineralogía, petrografía...).

- Libros de lectura infantiles.

24. *Cartilla filológica española. Primer libro de lectura* (Publicaciones de la Escuela Moderna; 1903).
25. *Cuaderno manuscrito. Recapitulación de pensamientos antimilitaristas* (Publicaciones de la Escuela Moderna; 1903).
26. *Aventuras de Nono* (Juan Grave; había sido publicado en París en 1901 y sería reeditado en su versión española en 1905 por la Escuela Moderna).
27. *Origen del Cristianismo: Segundo libro de lectura* (Escrito por Malvert, con prólogo de Ferrer Guardia, fue editado por la Escuela Moderna ya en 1903).
28. *León Martín o la miseria, sus causas y sus remedios. Lectura popular* (Charles Malato; Publicaciones de la Escuela Moderna, 1905).
29. *Correspondencia escolar. Primer manuscrito* (Charles Malato; Publicaciones de la Escuela Moderna, 1905).
30. *El niño y el adolescente. Segundo libro de lectura* (Michel Petit, Publicaciones de la Escuela Moderna, 1904).
31. *Patriotismo y colonización. Tercer libro de lectura* (publicado en 1904 por la Escuela Moderna, es una antología de textos de diversos autores).
32. *Sembrando flores* (Federico Urales; Publicaciones de la Escuela Moderna, 1906).
33. *Preludios de la lucha* (Francisco Pi y Arsuaga, Publicaciones de la Escuela Moderna, 1906).

- Libros para adultos.

34. *Evolución super-orgánica: La naturaleza y el problema social* (Enrique Lluria; editado por la Escuela Moderna en 1905).
35. *Humanidad del porvenir* (Enrique Lluria; editado por la Escuela Moderna en 1905).
36. *La sustancia universal* (Paraf Javal y Albert Bloch; editado también por Publicaciones de la Escuela Moderna en 1905).
37. *Psicología Étnica* (Ch. Letourneau; son cuatro volúmenes, editados por la Escuela Moderna en 1905).
38. *Botiquín Escolar* (Andrés Martínez Vargas; editado por la Escuela Moderna en 1905).
39. *Floreal. Drama social en tres actos* (J. P. Chardon; publicado por la Escuela Moderna en 1906).

Las conclusiones a las que podemos llegar en este epígrafe son diversas. Podemos seguir al Catedrático Delgado, cuyas opiniones, a estas alturas, son más que previsibles:

Creo que la muestra de manuales de la Escuela Moderna es lo suficientemente amplia y significativa para poder juzgar, en conjunto, el valor pedagógico -no tiene sentido buscar otro valor- de los textos empleados por esta escuela y otras pensadas a su imagen y semejanza. De lo que no cabe duda es que muchos de estos manuales ni eran modernos, ni racionales ni científicos. (Delgado, 1979, p. 132).

Efectivamente, hay un alto número de obras que pudieron usarse en la Escuela Moderna, antes de su cierre gubernativo. Serían necesarias muchas horas de lectura para poder establecer los juicios y condenas de Delgado; de hecho, el tema daría como para una Tesis Doctoral. De forma ampliada, así se hizo, efectivamente, gracias a Pascual Velázquez Vicente, con su trabajo titulado *La Escuela Moderna: una editorial y sus libros de texto (1901-1920)*, presentado en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia en el año 2009 (Velázquez y Viñao, 2010, p. 88).

No deteniéndome en las palabras de Delgado, en primer lugar hay que decir que en la Escuela Moderna supuestamente no se usaban los libros como manuales. Se ha dicho en numerosas

ocasiones ya: se sustituían las lecciones de palabras por las lecciones de cosas, con lo cual los libros no eran más que un material de ayuda.

Pedagógicamente hablando, puede haber diversos criterios de juicio. Tras lecturas como *Aventuras de Nono* (Grave, 1991) o *Sembrando flores* (Urales, 1974), se puede considerar fácilmente que son obras perfectamente infantiles, bajo mi punto de vista. Efectivamente, en la primera de ellas, por ejemplo, el vocabulario podría ser más sencillo, pero ahí precisamente sería básica la labor docente. En mi opinión, los ideales que transmiten estas obras son bellos, la lectura es amena, emocionante, y apta para estudiantes.

Veamos otra visión, sobre los materiales editados por la Escuela Moderna:

La calidad didáctica de algunos de estos textos parece inmejorable. No se puede negar, sin embargo, que, muy en consonancia con el carácter activamente revolucionario de la Escuela, pese a las declaraciones de su fundador, no se abstiene de la crítica directa a la sociedad burguesa y a sus instituciones ni del adoctrinamiento socialista y libertario; casi todos ellos están impregnados de ideología anticapitalista, antimilitarista, anticlerical y, en general, anarquista, hasta el punto de parecer muchas veces panfletos propagandísticos. Esto no sucede sin desmedro de la eficacia pedagógica de los mismos. ¿Qué pensar, por ejemplo, de un libro de aritmética elemental en el cual los problemas planteados llevan inevitablemente referencias a la explotación capitalista, a la miseria obrera, a la plusvalía, etc.? (Cappelletti, 2012, pp. 97-98).

Con el posicionamiento de Buenaventura Delgado, es más que obvia la respuesta: adoctrinamiento sistemático. Y, por supuesto, algo indescriptible, quizás rozando “lo satánico”, es que en los ejercicios del libro de aritmética original los protagonistas tienen nombres “cristianos mientras que los que aparecen en la edición de la Escuela se refieren a niños llamados Palmiro, Liberto, Solidaridad, Luz, Marina, Amor, etc. Había que eliminar toda huella cristiana” (Delgado, 1979, pp. 121-122).

Acabo este epígrafe de forma seria, con el protagonista de la editorial, y, antes, con quienes se han dedicado al análisis concreto del tema que nos ocupa:

Tras una primera etapa (1901-1904) dedicada a la edición de libros escolares, Publicaciones de la Escuela Moderna entró, en el bienio 1905-1906, bajo la dirección de Ferrer, en una doble fase de expansión de la producción y de edición, además de textos escolares, de novelas, relatos breves y ensayos de psicología, sociología, filosofía política o moral, ciencias o historia de ideología librepensadora, anarquista, socialista o racionalista. Estos últimos libros podían ser utilizados, en algunos casos, como lecturas de ampliación por los alumnos de los últimos cursos de la Escuela Moderna, pero, estaban pensados, en su conjunto, para un nuevo tipo de destinatarios: aquellas personas adultas ávidas de este tipo de lecturas.

(...) En síntesis, tras esta historia se halla la progresiva transformación de una editorial nacida con una finalidad escolar en otra editorial, del mismo nombre, orientada hacia la puesta en práctica, a través de la lectura, de un programa de educación popular de signo revolucionario. En este sentido, puede decirse que Publicaciones de la Escuela Moderna constituyó un claro precedente, junto con Sempere y Heinrich y Cía, de las llamadas editoriales «de avanzada» o revolucionarias que proliferarían en la España de finales de la década de los 20 del siglo pasado y, sobre todo, en los años 30.

Por otra parte, Publicaciones de la Escuela Moderna ofrece, como editorial, una serie de rasgos comunes al mundo de la edición de su tiempo: separación entre el editor, como figura empresarial, y el impresor; incorporación de intelectuales a las tareas editoriales; proliferación de «colecciones» —la «Enciclopedia de Enseñanza Popular Superior» y «Los Grandes Pensadores», ideadas por Ferrer y Portet, respectivamente—; apertura fallida al mercado iberoamericano; y una concepción de la actividad editorial que, sin olvidar los aspectos empresariales, buscara la regeneración, formación o emancipación social de las clases populares. (Velázquez y Viñao, 2010, pp. 101-102).

Y, como encontramos en la edición de *La Escuela Moderna* de Luis Miguel Lázaro, Jordi

Monés y Pere Solá (Ferrer, 2010),

para gloria de Ferrer, en su proceso constan las siguientes palabras de su defensor, el capitán Galcerán, que tanto como defensa valen como acusación contra sus enemigos:

"Esta campaña es dirigida principalmente contra la persona de Ferrer por odio y temor a la educación dada a la clase obrera, sea en su Escuela Moderna, que lograron tiempo atrás cerrar, sea en la serie de libros publicados por la casa editorial por él fundada, por temor, repito, de que con la ilustración los desesperados se ennoblezcan y sacudan yugos indignos de la raza humana".

En el mismo proceso se leen estas palabras del insigne procesado, respondiendo a una pregunta del tribunal:

"Sería injusto que se me reprochase la obra educadora de la Escuela Moderna, o de sus publicaciones. Y no es que rehuya tratar de ello, al contrario, gustosísimo acudiré ante cualquier tribunal encargado de juzgar los libros de la Escuela Moderna, seguro de no merecer castigo alguno por haberlos editado (...). Las personas que critican las obras de la Escuela Moderna, o no las han leído, o se hallan incapacitadas de juzgarlas por los atávicos prejuicios que desgraciadamente padecemos casi todos. (Pp. 218 y 219).

1.3.6 Las excursiones

Podría haberse incluido este apartado dentro de la metodología de la Escuela Moderna, pero puede resultar muy interesante dedicarle un epígrafe a algo que, en palabras de Ferrer, "constituyó uno de los varios complementos instructivos usados en esta escuela" (Ferrer, 2010, p. 175).

En este sentido,

indudablemente, la influencia de Odón de Buen y la lectura de Kropotkin y de los volúmenes de los hermanos Reclús [*sic*], hicieron que Ferrer pensara en acercar a los alumnos a la naturaleza. Las salidas en forma de excursiones, visitas y meriendas fueron una

constante en la Escuela Moderna. (Marín, 2009, p. 180).

Ya hemos leído en este trabajo que se acercaría al alumnado, mediante excursiones, a ríos, montañas y bosques, así como a fábricas y a la ciudad en sí, e incluso a otras escuelas.

Parece razonable que si se sustituían las lecciones de palabras por las lecciones de cosas, las excursiones y salidas en general, por coherencia con el principio pedagógico, debían ser una constante.

Y si se duda del uso de las excursiones como herramienta didáctica habitual, solo hay que leer el *Boletín de la Escuela Moderna*. Sorprende, como veremos en el próximo epígrafe, sobre la evaluación, que las excursiones no solo servían como complemento instructivo, sino también para estimular.

Como podemos leer en el séptimo *Boletín de la Escuela Moderna* (1902), en el escrito “El Estímulo en la Escuela Moderna”,

los alumnos que han cumplido con sus obligaciones serán los que le habrán puesto en condiciones de gozar de las excursiones que establece el Colegio los jueves y los domingos, y los que no han trabajado para llenar sus deberes cumplidamente no tendrán opción a divertirse en los susodichos paseos con sus compañeritos correctos. Porque quien en la vida trabaja es el único que, como consecuencia de ello, tiene derecho a gozar de la vida. (P. 6).

Parece ser, como leemos, que dos de los siete días a la semana estaban dedicados a excursiones, solo para quienes realizaran sus deberes, únicos con derecho a ser felices por lo que se ha podido leer.

Una vez más, la ignorancia no exime de la crítica, eso sí, en este caso no negando la primera:

Desconozco la organización, la periodicidad y los objetivos didácticos e instructivos de las excursiones organizadas por la Escuela Moderna. En el libro de Ferrer se habla de una excursión realizada un 30 de julio a Sabadell, "el país de la industria"; los alumnos realizaron una redacción contando sus impresiones. Hubo otra excursión a Badalona y sus

alrededores y otra a Mallorca organizada por Odón de Buen. A ella dedicó varias de las conferencias dominicales en mayo de 1905. (Delgado, 1979, pp. 133-134).

El *Boletín de la Escuela Moderna*, año II, número nueve, editado en Barcelona el 30 de junio de 1903, nos ofrece, por ejemplo, una interesante secuencia.

En nuestro propósito de aprovechar las circunstancias favorables para aumentar el conocimiento de los niños, en las giras que celebramos los miércoles, nos dirigimos uno de estos días por la Gran Vía hacia el nuevo circo taurino, y después de haberse entregado nuestros alumnos durante un rato a esos juegos infantiles que tanto favorecen el desarrollo físico, base fundamental, cuando es bien dirigido, de desarrollo moral, a una indicación de sus profesores se reunieron en sitio conveniente alrededor de estos frente al citado circo.

Uno de los profesores les preguntó si les gustaba aquel edificio, a lo que contestaron unos que no, adivinando por intuición el sentido moral que entrañaba la pregunta, y otros que les complacía por su agradable aspecto, pero no por el objeto a que estaba dedicado. El profesor, satisfecho en contemplar la unanimidad de parecer en reprobar espectáculos de barbarie que están reñidos con la verdadera civilización, les expuso la historia de lo que con mengua del progreso se ha dado en llamar pomposamente *fiesta nacional*; haciéndoles observar que la Iglesia y el Estado, que tanto obstaculizan las obras que tienen por objeto el progreso de las inteligencias, se asocian para favorecer o cuando menos tolerar el fomento de esta clase de espectáculos, reminiscencias de las sangrientas luchas de gladiadores en el antiguo circo romano. (Pp. 10-11).

A través del citado *Boletín* encontramos que la excursión que siguió a la anterior fue a un parque. Allí, un profesor les habló de la *Ciudadela* -pues desde donde se encontraban se veía-, recinto murado erigido a la tiranía, amenaza constante de quienes luchan por la libertad. De tal antigüedad, se afirmaba en el *Boletín*, son los odios entre personas catalanas y castellanas, engendrados por la idea de *patria*, idea estrecha y mezquina que separa pueblos que mantendrían

buenas relaciones si no fuera por los tiranos. También hablarían al alumnado de las prisiones, torturas y fusilamientos que sufrirían en aquel recinto los liberales.

Tras la visita al parque, en otra ocasión la visita sería al Museo Zootécnico de la Sección Marítima del Parque (Ibíd.), para enseñar al alumnado, dividido en esta ocasión en tres grupos, cada cual con su docente correspondiente, los diversos ejemplares zoológicos y sus aplicaciones a los usos industriales. Obviamente, en estas excursiones se sucedían preguntas y respuestas, y se pretendía que las observaciones conllevaran un aprendizaje.

Una tarde también el alumnado pudo visitar la imprenta donde salía ni más ni menos que el *Boletín de la Escuela Moderna* (Pp. 11-12). Se mostró a niñas y niños las distintas partes en las que se divide el trabajo: composición, máquinas, litografía y fotograbado, con las explicaciones y respuestas pertinentes. Allí apareció el mismísimo Anselmo Lorenzo, que realizó un desarrollo técnico, así como un resumen de la historia acerca de la historia de la imprenta, y su influencia en el progreso humano.

Ferrer no dudaba, las

excursiones, verdaderos viajes, dirigidos con método, porque no se trata de correr al azar, como aquellos americanos que dan su «vuelta al Mundo Antiguo», y que suelen hacerse más ignorantes a fuerza de amontonar desordenadamente lugares y personas en sus cerebros, confundiéndose todo en sus recuerdos: los bailes de París, la revista de la guardia en Postdam, las visitas al Papa y al sultán, la subida a las pirámides y la adoración al Santo Sepulcro. Tales viajes son de lo más funesto que puede imaginarse, porque matan la potencia de admiración que ha de crecer en el individuo al mismo tiempo que su conocimiento, y acaban por estragarle de modo que llega a despreciar toda belleza. Recuerdo a propósito, la sensación de horror que experimenté oyendo a un joven guapo, muy instruido, muy desdeñoso, y tan tonto como sabio, decir perezosamente acerca del Mont-Blanc: «¡Ah, sí; es necesario que yo vea esa camama!».

Para evitar semejantes aberraciones es importante proceder a las excursiones y a los viajes con el mismo cuidado de método que en el estudio ordinario para la enseñanza; pero es preciso evitar también todo pedantismo en la dirección de los viajes, porque ante todo el

niño ha de encontrar en ellos su alegría: el estudio debe presentarse únicamente en el momento psicológico, en el preciso instante en que la vista y la descripción entren de lleno en el cerebro para grabarse en él para siempre. Preparado de ese modo, el niño se encuentra ya muy adelantado, aunque no haya seguido lo que se llama un curso: el entendimiento se halla abierto y tiene deseo de saber. (Ferrer, 2010, pp. 153 y 154).

Algunas de las visitas industriales que podemos reseñar serían aquellas que se habrían realizado a distintas fábricas relacionadas con lo textil, como por ejemplo en Sabadell, excursión reseñada tanto en el *Boletín* como en *La Escuela Moderna*, o la que se realizaría al depósito de máquinas que en Sarriá tenía la Compañía Ferroviaria, reseñada en el *Boletín*, número ocho, año uno, publicado en Barcelona el 30 de junio de 1902 (p. 12).

Sobre la primera excursión, se podría reseñar un pedagógico incidente:

varios niños y niñas, molestados por el calor y el olor desagradable de materiales e ingredientes, no quisieron entrar en el último departamento visitado, y esto dio ocasión a una consideración final.

Las obreras y obreros que trabajaban en esas fábricas han empezado su aprendizaje siendo niños, muchos antes de haber consolidado y fortalecido su organismo y antes de haber completado su educación e instrucción; también les molestaría el calor y el hedor de los materiales; pero sobre la molestia se imponía la necesidad, y ahí han de estar hasta que mueran, triste final que ocurre siempre antes de la época generalmente fijada por las condiciones esenciales del organismo humano.

Cierto es y admirable que la ciencia y la industria unidas, han realizado maravillas como las que se efectúan por medio de esas máquinas; más desgraciadamente ha de oponérseles un *pero* terrible: sus beneficios no se distribuyen equitativamente; a la vista está: esos obreros que han de soportar continuamente esas condiciones para algunos niños insostenibles, que pasan muchas penalidades y que acaban por lo general de muerte

prematura, disfrutaban de un esquilmo jornal; en tanto que los dueños legales de las máquinas, de los productos y de las utilidades, cuando el negocio no fracasaba, se enriquecían y gozaban ellos y los suyos de las ventajas consiguientes, lo que indica que para que la justicia social se eleve siquiera a la altura del adelanto científico industrial, hemos de trabajar cuantos tengamos empeño en elevar la especie humana a la altura de la dignidad y de la positiva felicidad. (Ferrer, 2010, p. 174).

No podemos finalizar este apartado sin mencionar las excursiones que se realizaban concretamente los domingos, por ejemplo. A la congregación católica, si la Escuela Moderna de por sí no le sería atractiva, sus actividades dominicales lo serían aún menos.

En una de las salidas, el día del Corpus de 1904, la iglesia parroquial hizo sonar todas sus campanas para que más de 6.000 asistentes a una conferencia pública de la Escuela Moderna no pudieran escucharla con nitidez.

Esto no pararía las actividades de Ferrer. Una merienda escolar concentraría a más de 1.700 alumnos y alumnas de escuelas racionalistas el día que acontecían los actos católicos en torno al Viernes Santo.

Sería solo merienda según el documental de Televisión Española *¡Viva la Escuela Moderna!*¹⁹; según otras fuentes, “el 12 de abril de 1906, día de Viernes Santo, encabezó Ferrer una manifestación escolar con 1.700 alumnos que desfilaron por algunas calles céntricas de Barcelona y acabó con una merienda” (Delgado, 1979, p. 134).

Para entender la relevancia de las excursiones, en lo referente también a su repercusión, parece ser que esta última y masiva excursión, según Lázaro (1992) “fiesta anticlerical y en pro de la enseñanza racionalista, del día 12 de abril de 1906, (...) iba a ser el detonante para efectuar el cierre definitivo de la escuela de Ferrer Guardia” (p. 66). Este detalle no debería obviarse en ningún momento.

1.3.7 Una evaluación sin premios ni castigos

La cuestión evaluativa en la Escuela Moderna presenta llamativos contrastes. No hay premios ni castigos, no hay exámenes. Pero llegaron a existir notas numéricas, estímulos... y hasta exámenes y sorprendentes clasificaciones del alumnado, que podemos leer en el *Boletín de la*

Escuela Moderna (1901-1902).

Resulta quizás fabuloso poder encontrar un autor que se contradice a sí mismo en su propio libro, y en la cuestión que nos ocupa hemos tenido el privilegio de encontrarlo. Las siguientes citas nos sirven para diferenciar a la Institución Libre de Enseñanza de la Escuela Moderna, como quizás hasta ahora no lo hayamos hecho.

En cuanto a la abolición de exámenes, premios y castigos Ferrer no hizo sino aceptar los razonamientos esgrimidos de los pedagogos de su tiempo. En España, que yo sepa, los había abolido hacía tiempo la Institución Libre de Enseñanza de Madrid. (Delgado, 1979, p. 106).

Solo unas páginas atrás, encontramos esto:

La *Institución* solía celebrar con toda solemnidad exámenes públicos y reparto de premios a los alumnos aventajados. Sin que se sepa la razón, en vez de realizarlos al final de curso, los hacía en Navidad. Uno de estos actos se celebró el 10 de enero de 1910; en el pronunció un discurso Fabián Palasí, discurso que resume perfectamente el tipo de enseñanza de esta escuela. En pocas palabras puede resumirse: “absoluta neutralidad religiosa”, puesto que es “ya axiomático en todos los centros decentes del mundo, que la Ciencia no tiene religión, ni política, ni patria”; enseñanza positivista; respetuosa con todos, “la escuela laica no debe ser ni anticatólica, ni antirreligiosa, ni antimonárquica, ni anti nada.” (Pp. 60-61).

No sería tal la contradicción si diferenciara entre la Institución Libre de Enseñanza de dos ciudades distintas, siendo la que, presuntamente, aboliera los exámenes, la que se ubicaba en Madrid.

El citado Palasí fue director de la Institución en Sabadell. Atención a la posible contradicción de la cita que ahora sigue, sobre este centro concreto, al principio:

Se practicaba la coeducación; pero los niños y las niñas ocupaban pisos diferentes. Las clases duraban seis horas diarias, sin exceptuar los sábados, y no había recreos. *Al parecer*,

Palasí creía que el juego infantil era cosa poco seria y había que prohibirlo en la escuela [...], en la que se realizaban exámenes públicos con toda solemnidad y se hacían repartos de premios. Estos datos son suficientes para poner de manifiesto el abismo que se abría entre la Institución Libre de Sabadell y la de Madrid. (Jiménez-Landi, 1996, p. 360).

En todo caso, en la Institución Libre de Enseñanza, parece ser que lo que se desarrollaba sería el libre examen²⁰

La Institución Libre de Enseñanza ofrece ese modelo, y en él, se reproduce el "ethos" cultural de la pequeña burguesía, se educan líderes, élite que gobierne.

La Escuela Moderna, bien al contrario, lo que desea es acabar de una vez por todas con ese sistema social dentro de su campo de acción. (Monés et al., 1980, p. 144).

Efectivamente, en la escuela de Ferrer no se reproduciría el modelo de enseñanza imperante, y no habría estudiantes sobresalientes, cuya nota podría también suponer un sobresaliente en soberbia, ni tampoco habría la vulgaridad de quienes se contentaran con un aprobado, ni tampoco alumnado que sufriera la infelicidad, el desprecio o el sufrimiento por ser calificado como incapaz, tras recibir suspensos.

El dicho la letra con sangre entra, con la connotación de castigo que la frase implica, era totalmente rechazado en la Escuela Moderna, de hecho, dicha negativa concreta se puede leer tanto en el libro póstumo de Ferrer como en el *Boletín*.

A través de esta última publicación, en su primer número (1901) y en sus primeras páginas, podíamos conocer que no se aplicaría una regla uniforme a todo el alumnado, pues suponía algo injusto, por los diferentes caracteres de cada estudiante.

Había que conocer a cada estudiante, su naturaleza íntima, y la investigación de estos hechos debía ser el objeto constante del profesorado para una correcta actuación evaluativa para con el alumnado.

Pese a lo anterior, en el artículo “Al profesorado”, del citado *Boletín* (1901), nos encontramos una pintoresca clasificación.

Aunque sea imposible clasificar los niños en categorías perfectamente definidas, se puede, no obstante, considerando las tendencias características de mayor relieve, agruparlos del modo siguiente:

Los indiferentes,

Los impulsivos,

Los reflexivos,

Los sensibles.

Los indiferentes, que no son buenos ni malos, forman, por desgracia, la gran mayoría del público escolar: son los dóciles, los que siguen la corriente. Si la clase es atractiva, si en su cabeza se encuentran algunos alumnos escogidos que arrastran a los demás por el ejemplo, los indiferentes serán buenos alumnos; cumplirán sus obligaciones, no perturbarán el orden y todo su tiempo escolar pasará en una pacífica medianía. Por el contrario, si están en contacto con compañeros en desacuerdo con el deber, constituirán la multitud de admiradores que aplaude o imita todo lo malo.

Los indiferentes no saben querer ni hacer nada por sí mismos; son la plaga más funesta de una Escuela, como serán después la parte más peligros de la Sociedad.

Es evidente que el profesor debe aplicar todas sus fuerzas a vencer esa indiferencia, que frecuentemente no suele ser más que una costumbre del espíritu, que, insuficientemente despierto por la educación familiar, se ha estancado en cierto modo en un abandono del que salen los niños con dificultad. Se necesita, pues, atraer por todos los medios su atención, provocar sus observaciones, interesarles, en una palabra. Principalmente para ellos las lecciones deben ser atractivas y como un placer constantemente ofrecido. (P. 6).

Sorprendente agrupación y narración, cuya relevancia viene dada por encontrarse entre las primeras orientaciones que se ofrecían al profesorado en el *Boletín de la Escuela Moderna* (1901).

Del alumnado impulsivo se consideraba que tenía una imaginación muy viva, y se hallaba

sometido a sus deseos, a la obtención de su placer. Era irreflexivo y solo se ocupaba del presente. Lo definía su inconstancia.

La impulsividad suponía olvidar el deber y entregarse al juego. Finalizado el placer de este, el alumnado encuadrado en esta característica, siempre según este *Boletín* (1901) citado, era consciente de su aturdimiento, y buscaba excusas, por miedo a la represión.

Después de un día perdido, se podía recurrir a un gran dolor de cabeza, por el cual no se habría aprendido la lección. Pero estas mentiras eran fáciles de descubrir. Este alumnado siempre estaba dispuesto a actos generosos, hasta heroicos, pero había que intentar que no fuera víctima de su propia imaginación; debía lograrse que se le enseñara a gobernar, por sí mismo, sus sensaciones.

Sobre quienes se caracterizaban por ser personas reflexivas, este primer *Boletín* (1901) narra que se trataba de una minoría. Era una necesidad que esta clase de alumnado recibiera una educación moral adecuada, pues de lo contrario, sobre todo si la familia no había desarrollado correctamente su misión desde el principio, esa inteligencia podía derivar en los sentimientos más perversos.

Egoísmo, engaño, superioridad, hipocresía, habilidad para mentir... podían surgir en estudiantes con esta capacidad reflexiva, si no se había educado correctamente. Cuando así había sido, eran estudiantes que prácticamente se auto-educaban. En este caso, solo habría que secundar sus esfuerzos e investigaciones.

Quienes tenían la característica de la sensibilidad, eran bastantes, en número. Había quienes demostraban acciones excesivas, quienes soñaban y se concentraban en su propia persona, y quienes mostraban una timidez exagerada.

Era necesaria la observación con este alumnado, que se atendiera a sus cualidades correctas, y que se le mostrara afecto... de esta forma, su sensibilidad podría ser bastante útil al bien general, y podría desarrollarse y aprender, todo ello según el *Boletín* (1901).

Resulta bastante arriesgada, y quizás simplista, la clasificación del alumnado que acabamos de leer. Hasta como peligrosa podría calificarse, si el profesorado clasificara a alumnado concreto dentro de alguno de los cuatro grupos, como forma de estigmatización.

Del mismo modo, podría también clasificarse al profesorado de forma análoga, lo cual igualmente, quizás, no fuera del todo correcto. Lo más coherente, y quizás conveniente, hubiera sido que el artículo comentado del *Boletín* (1901), hubiera estado firmado por quien lo escribiera, porque al no estarlo, parece reflejar un posicionamiento de la Escuela Moderna, no muy científico precisamente, sino quizás algo simplista, e incluso vulgar, sobre todo teniendo en cuenta el alto número de escritos en los cuales se apuesta por una pedagogía individualizada, por considerar a cada niño y a cada niña como un mundo.

En la Escuela Moderna lo más aproximado que encontraríamos a los exámenes serían los interrogatorios, los cuales querían enlazar el trabajo de la víspera con el del día siguiente, algo bastante distinto a lo que pretenden los exámenes.

Precisamente al hilo de esto,

no teniendo por objeto una enseñanza determinada, no podía decretarse la aptitud ni la incapacidad de nadie. Cuando se enseña una ciencia, un arte, una industria, una especialidad; cualquiera que necesite condiciones especiales, dado que los individuos puedan sentir una vocación o tener, por distintas causas, tales o cuales aptitudes, podrá ser útil el examen, y quizá un diploma académico aprobatorio lo mismo que una triste nota negativa pueden tener su razón de ser, no lo discuto; ni lo niego ni lo afirmo. Pero en la Escuela Moderna no había tal especialidad; allí ni siquiera se anticipaban aquellas enseñanzas de conveniencia más urgente encaminadas a ponerse en comunión intelectual con el mundo; lo culminante de aquella escuela, lo que la distingue de todas, aun de las que pretendían pasar como modelos progresivos, era que en ella se desarrollaban amplísimamente las facultades de la infancia sin sujeción a ningún patrón dogmático, ni aun lo que pudiera considerarse como resumen de la convicción de su fundador y de sus profesores, y cada alumno salía de allí para entrar en la actividad social con la aptitud necesaria para ser su propio maestro y guía en todo el curso de su vida. (Ferrer, 2010, pp. 137-138).

Lo que no se puede negar son las notas personales del alumnado, que existieron en el primer año de la Escuela Moderna, y hasta en párvulos. Los buenos alumnos de párvulos recibieron un seis, dos estudiantes recibieron un cinco, con la mención de habladores. La mitad del alumnado de párvulos recibió una nota de entre un tres y un dos, recibiendo el calificativo de desaplicados.

En la segunda división de la segunda clase preparatoria, nadie pasaba de un cinco; en la primera división solo había tres personas que suspendían. En el curso medio nadie suspendía, y en el primer año normal había un 50% de personas aprobadas. Toda esta información la obtenemos del sexto *Boletín de la Escuela Moderna* (1902).

Sin embargo, algo debió cambiar, pues en el siguiente *Boletín* (1902), el séptimo, se pasó de

una evaluación cuantitativa a otra cualitativa... no por ello menos dura. En la clase infantil, había el doble de quienes se distraían demasiado, de quien era buen alumnado.

Hay una reflexión inserta en este Boletín al respecto de quienes se distraían demasiado:

Hay que recordar a estos niños que la distracción les lleva directamente a no cumplir con sus lecciones, y el niño que no sabe las lecciones se castiga a sí mismo, porque pierde el derecho de asistir a las excursiones y divertirse con sus compañeritos. (P. 6).

¿Premios y castigos para niñas y niños en edad infantil? No resulta muy difícil distinguir quien se divertiría más y quien menos, y en base al seguimiento de las lecciones...

La evaluación no mejoraba para quienes cursaban la segunda división de la segunda clase preparatoria, y esto se podía leer en el citado *Boletín* al respecto, única referencia evaluativa que se encontraba con respecto a este alumnado: “Tienen tendencias a cumplir, pero no dan todavía satisfacción a los profesores” (Ibíd.).

En la primera división de la segunda clase preparatoria también empeoraba la evaluación con respecto a la previa que antes narrábamos; la mitad eran “buenos alumnos, tanto por sus estudios como por su buen comportamiento” (Ibíd.)... pero la otra mitad no fueron “tan aplicados ni tuvieron tan buen comportamiento” (Ibíd.); había recomendaciones de “dejar de ser juguetones” (Ibíd.) y de “estudiar más” (Ibíd.).

Si en el curso medio la evaluación si resultaría más cualitativa, y de hecho más positiva, llama la atención lo que se dice de quienes hacen sus trabajos intelectuales satisfactoriamente:

Hay que advertir a estos alumnos que no se cumple íntegramente sus deberes mirando uno solamente por sí. Hay que cumplir con la ley de la solidaridad. Ya que la naturaleza les ha dotado de facilidad de inteligencia y suficiente energía de voluntad para combatir la pereza, están en la obligación de mirar por sus compañeritos. Deben poner todos los medios posibles para que sus colegas menos inteligentes, que sean perezosos, despierten las fuerzas de la voluntad y sientan la energía de la vida. Es ley de la razón que quien más puede en el orden intelectual o moral, más obligado está para con los otros que conviven con él. (Ibíd).

Sobre la primera evaluación numérica, parece ser que se produjo porque

se celebraron exámenes en todas las clases, de un modo que no satisfizo a la directora. Los profesores habían sido advertidos previamente de la fecha de los mismos y dedicaron los días previos a un repaso, que era exactamente lo que no había que hacer según Jacquinet. (Avilés, 2006, p. 104).

En el sexto *Boletín* (1902), precisamente con anterioridad a publicar las notas del alumnado, bajo el título “Memoria de los Estudios. Fin de abril”, había una crítica al proceso, más a cómo se había producido, que al hecho concreto de los exámenes, bajo mi punto de vista.

Leemos en dicho escrito, no firmado, lo siguiente, siendo la cursiva la que se refleja literalmente en el *Boletín* (1902):

Parécenos que los profesores de la Escuela no han comprendido bien aún la manera de hacerlos para que sean verdaderamente fructíferos.

Repetiremos aquí lo dicho en clase, a saber: que los exámenes no tienen por objeto poner a prueba el mérito del maestro ni dar lustre a los discípulos obteniendo respuestas brillantes y un bagaje de conocimientos más o menos voluminoso y bien surtido. No, el examen se dirige a que el maestro juzgue lo que los discípulos han adquirido seriamente en el curso del trimestre, especialmente desde el punto de vista de su inteligencia: ¿Han aprendido a observar? ¿Comienzan a saber sacar algunas deducciones justas de sus observaciones?

(...) Conviene en primer término que el examen no haya sido preparado de antemano, que no se hayan perdido diez o quince días en hacerse interrogatorios que solo sirven momentáneamente a la memoria y que obstruyen las facultades del juicio.

Un examen serio debe ser siempre improvisado, sin advertir de antemano ni al profesor ni a los discípulos. (P. 11).

Y la situación siguió cambiando, pues se pasó de una evaluación cuantitativa, a una

cualitativa... y a no existir mención alguna a la evaluación del alumnado en el último *Boletín* (1902) del primer curso, el octavo, salvo el penúltimo artículo, titulado “Por qué la Escuela Moderna no celebra exámenes.”

Este artículo, también incluido en el libro de Ferrer, concluía lo siguiente:

En crudo, somos adversarios impenitentes de los indicados exámenes. En el colegio todo tiene que ser efectuado en beneficio del estudiante. Todo acto que no consiga ese fin debe ser rechazado como antitético a la naturaleza de una positiva enseñanza. De los exámenes no saca nada bueno y recibe, por el contrario, gérmenes de mucho malo el alumno. (Ferrer, 2010, p. 140).

“Clémence Jacquinot no debió quedar muy satisfecha de la experiencia. Al final del primer curso dimitió como directora y un año después dejó también su trabajo como profesora” (Avilés, 2006, p. 105).

Tras el primer curso de la Escuela Moderna, en el segundo curso, no hay referencias evaluativas numéricas en los nueve siguientes boletines, con lo cual parece que cambió el modelo evaluativo, o bien dejó de reflejarse en el *Boletín* (1901-1903), aunque teniendo en cuenta el artículo anterior, pareciera que la primera opción sería la correcta.

Exámenes, premios y castigos, teóricamente, desaparecerían de la Escuela Moderna. Con respecto a los castigos, podríamos citar lo siguiente:

Recibimos frecuentes comunicaciones de Centros obreros instructivos y Fraternidades republicanas, quejándose de algunos profesores, que castigan a los niños en sus escuelas.

Nosotros mismos hemos tenido el disgusto de presenciar, en nuestras cortas y escasas excursiones, pruebas materiales del hecho que motiva la queja, viendo niños de rodillas o en otras actitudes forzadas de castigo.

Esas prácticas irracionales y atávicas han de desaparecer; la Pedagogía moderna las rechaza en absoluto.

Los profesores que se ofrecen a la Escuela Moderna y solicitan su recomendación para

ejercer la profesión en las escuelas similares, han de renunciar a todo castigo material y moral, so pena de quedar descalificados para siempre. La severidad gruñona, la impaciencia, la ira rayana a veces hasta la sevicia han debido desaparecer con el antiguo *dómine*. En las escuelas libres todo ha de ser paz, alegría y confraternidad. (Ferrer, 2010, p. 143).

En lo concerniente a los premios, habría algo parecido a una sustitución por los estímulos, como, por ejemplo, la asistencia a las excursiones, como ya se expresó anteriormente, cuando se hubieran cumplido con las obligaciones.

El séptimo *Boletín de la Escuela Moderna* (1902) nos da la clave en el asunto que nos ocupa, a través del artículo “El Estímulo en la Escuela Moderna”, donde nos encontramos con una forma evaluativa singular.

No ignorando todos los interrogatorios, método evaluativo corriente, vamos a incluir la siguiente cita del mencionado artículo, sobre la evaluación adecuada, la cual estaba en el “régimen interior” (p. 5) de la escuela, régimen supuestamente no publicado.

La apuesta teórica definitiva de la Escuela Moderna, tomada del último *Boletín* (1902) citado, estaría relacionada con la siguiente reflexión, que sirve de conclusión a este epígrafe:

tenemos por el único racional, y por consiguiente el único conveniente y útil al educando, el procedimiento pedagógico por medio del cual el niño saca de la conducta que lleva en su obra educativa las consecuencias buenas o malas de sus acciones; es decir, que sea el niño mismo el que se premie o castigue. (P. 5).

1.3.8 Las conferencias dominicales

Lo cierto es que la historia de la Escuela Moderna es tan rica, que aún hay temas que abordar. Si posteriormente se analiza el *Boletín de la Escuela Moderna*, no se debiera ignorar algo que suponía el final de la actividad semanal educativa del proyecto de Ferrer: las conferencias dominicales. Cambiar el mundo exigía un trabajo de lunes a domingo.

De esta cuestión, como de tantas otras, como ya se dijo, también se podría realizar otra tesis doctoral. Simplemente el número de informaciones reflejadas en los boletines es tan abundante que da para ello.

El ámbito de este proyecto eran tan amplio como la sociedad misma, en este caso, como Barcelona misma. Por ello, el objetivo educacional no eran solo estudiantes, sino la totalidad de la población.

A ello, hemos de sumar que realizar actividades en domingo supondría una confrontación directa con quienes se dedicaban a difundir sus dogmas ese mismo día, las congregaciones religiosas.

Estas conferencias eran absolutamente para todos los públicos, y se pretendía una asistencia global, tanto de alumnos, alumnas, niños y niñas en general, como de personas adultas diversas, trabajadores y trabajadoras...

Existe la opción, una vez más, de consultar la obra del Catedrático Buenaventura Delgado (1979) para ejercer la crítica, pero contamos con la suerte del propio análisis de Ferrer, sobre el comienzo de la actividad.

Así, en las últimas cinco líneas del primer *Boletín de la Escuela Moderna* (1901), leemos:

En breve se inaugurarán las conferencias dominicales anunciadas en el programa.

Aunque haya ofrecido algunas dificultades su organización, para concordar los deseos de los señores conferenciantes con sus ocupaciones diarias, las noticias que tenemos nos permiten abrigar las más halagüeñas esperanzas acerca de su éxito. (P. 16).

El segundo *Boletín*, de noviembre de 1901, finalizaba con el comentario de las primeras conferencias dominicales. La primera de ellas comenzó con el examen de las notas obtenidas por niñas y niños durante el mes anterior, exponiéndose las condiciones intelectuales y de carácter del alumnado.

Tras dicho análisis, el republicano Salas Antón expuso la figura de uno de los representantes de la Ilustración, Voltaire, como “principio a un nuevo mundo de ciencia positiva, de libre examen, de responsabilidad individual, de cumplimiento consciente de los deberes y de justa reciprocidad en el goce de los derechos” (p. 12).

La segunda conferencia dominical de la Escuela Moderna consistiría en la lectura comentada de obras de Zola, concretamente de *La alegría de vivir* y *El Trabajo*. De la primera, se destacaba lo beneficioso que resultaba la ingenuidad y la bondad infantil de una niña; de la segunda se leía, en escrito sin firma: “nos guardaremos mucho de intentar resumirlo en dos líneas, aquello es fenomenalmente grandioso y superior a nuestros recursos” (Ibíd.).

Un buen número de ejemplares del *Boletín de la Escuela Moderna* finalizaban con las reseñas de las conferencias dominicales, y desde luego este epígrafe podría extenderse en demasía si analizáramos cada conferencia.

Por ello, se realiza un resumen de las primeras conferencias, para después usar los resúmenes temáticos que a su vez se realizan en la bibliografía, si se ajustan a la realidad, obviamente.

Destacaría, en primer lugar, las aportaciones de Anselmo Lorenzo, que intervino “en dos ocasiones como conferenciante en las conferencias dominicales de la Escuela Moderna” (Velázquez y Viñao, 2010, p. 100).

En una de ellas, trataría Lorenzo su trabajo “El hombre y la sociedad”, exponiendo las fases por las que pasó el ser humano y la humanidad, desde los orígenes hasta la propia época en la que vivían, sirviéndose desde de la geología hasta de la sociología moderna, construyendo algo así como una especie de Icaria feliz. La evolución de la humanidad no sería la única vez esta en la cual se trataría la cuestión en las conferencias dominicales.

Otros temas tratados, en el primer año de las conferencias, fueron el vapor y sus aplicaciones (sobre todo en su aplicación a la locomoción), o los inconvenientes del uso del tabaco en menores, que concluiría una crítica al vicio de fumar, en general.

Ferrer deseaba una mayor difusión de estas conferencias, para que no quedaran simplemente en un día concreto, por lo cual aspiraba a que fueran publicadas en edición popular y económica, con el objetivo de llegar aún a más personas.

El Tribunal de la Fe, Santo Oficio, es decir, aquello más popularmente conocido como la Inquisición, fue otro tema tratado, como se dice en el cuarto *Boletín* (1902), como una “roja mancha de que no se lavará jamás la secta triunfante cuya sede reside en Roma” (p. 11).

Una lectura y juicio crítico del escrito *La Mujer*, de Mme. Hudry-Menos, sería objeto de otra conferencia, apostándose por los derechos naturales y sociales de la mujer, informándose de la discriminación en la legislación, y en las costumbres, que sufre.

La imprenta y el impresor, los progresos de la física, las propiedades de los líquidos, el método científico, vida y hechos de David Livingstone, el trabajo de Alfredo Calderón titulado *Santa y pecadora*, un capítulo de la obra titulada *El dolor universal*, de S. Faure, sobre las clases sociales, fueron temáticas tratadas en las conferencias dominicales.

Como se puede apreciar con claridad, los inicios de las conferencias dominicales trataban cuestiones no estrictamente relacionadas entre sí, al margen de que se estaban alejando de un objetivo inicial del centro, como era el dar al alumnado conferencias de higiene semanales o quincenales, para lograr su habituación a la higiene más común, desde el lavado de manos, uñas,

boca... al baño en general.

El propio Ferrer ejercería la autocritica sobre los inicios que narramos:

Las primeras conferencias carecieron de método y de la continuidad necesaria, por haber tenido que recurrir a conferenciantes, competentes en determinados asuntos, que exponían en una sola conferencia sin relación con la anterior ni con la siguiente. Otras veces, por falta de conferenciantes se daban interesantes lecturas que suplían, sin desventaja, a las conferencias orales.

El público concurría con asiduidad, y los anuncios, previamente publicados en la prensa liberal de la localidad, eran perfectamente atendidos.

En vista de estos resultados y deseando aprovechar tan buenas disposiciones populares, celebré un convenio con los doctores D. Andrés Martínez Vargas y D. Odón de Buen, catedráticos de la Universidad de Barcelona, para crear en la Escuela Moderna una Universidad Popular, en la que aquella ciencia que en el establecimiento del Estado se da, o mejor dicho, se vende a la juventud privilegiada, se diera gratuita al pueblo, como una especie de restitución, ya que todo ser humano tiene derecho a saber, y la ciencia no debe vincularse en una clase para ser producto de los observadores, sabios y trabajadores de todas las épocas y de todos los países.

En efecto, las conferencias adquirieron entonces continuidad y verdadera regularidad, con arreglo a la especialidad de los conocimientos de ambos conferenciantes. El doctor Martínez Vargas explicó fisiología e higiene y el doctor de Buen, geografía y ciencias naturales, alternando, desde entonces, los domingos, hasta que se inició la persecución. (Ferrer, 2010, pp. 161-162).

Solo hay que recurrir al *Boletín* para cerciorarse de ello, leyéndose en las crónicas de dichas conferencias como se hablaría de la atmósfera, la naturaleza, hábitos higiénicos, el agua y sus relaciones con la higiene y con la naturaleza, los minerales, la unidad de la materia, los gérmenes, la

alimentación, la corteza terrestre, los manantiales medicinales, la alimentación láctea a la infancia, la higiene del biberón, la alimentación en la segunda infancia, el alcoholismo, la botánica, la vacunación (con una vacunación en directo de 46 niñas y 36 niños), los vestidos desde el punto de vista higiénico...

Por una vez, casi se lograría encontrar un cierto consenso en el valor del asunto que tratamos entre los críticos de Ferrer Guardia, y como muestra de ello se van a mencionar tres citas elocuentes al respecto.

Ferrer se sentía particularmente orgulloso de las conferencias que la Escuela Moderna organizaba los domingos, a las que, según él, acudían "los alumnos, sus familias y un gran número de trabajadores deseosos de aprender". Los temas elegidos combinaban la exaltación del progreso científico y técnico con la denuncia de la intolerancia clerical. (...) ¿En que medida representaba todo esto un catecismo al revés? ¿Se trataba de una enseñanza que pretendía transmitir valores libertarios mediante el adoctrinamiento? ¿O era fiel, por el contrario, a su proclamado principio del libre desarrollo del niño? (Avilés, 2006, pp. 106-107).

Parece obvio que la Escuela Moderna trataba de inculcar principios morales en su alumnado, y no entendemos con claridad el adoctrinamiento que producirían conferencias higiénicas o sobre la naturaleza, aunque la posibilidad siempre puede existir, aunque es probable que estas preguntas tengan una intencionalidad que o bien se desconoce, o bien refleja unos presupuestos, o prejuicios, que se me escapan, o que casi prefiero que se me escapen.

Una de las actividades que más prestigio dio a la Escuela Moderna fueron las conferencias dominicales (...) ante un heterogéneo auditorio compuesto de alumnos, obreros, profesores y, según C. Ametlla, "un público bastante elegante, que es la flor y nata de la Barcelona progresiva, quién sabe si al salir de la misa de la parroquia".

Las conferencias se anunciaron siempre con suficiente antelación en los periódicos barceloneses, insistiendo en la posibilidad de que asistiesen a las mismas cuantas personas lo

deseasen. No faltó la reseña-resumen del tema expuesto en el domingo anterior. Si consultamos los números, por ejemplo, de *La Publicidad*, a partir del mes de marzo de 1905 nos enteramos de los temas expuestos por estos dos brillantes catedráticos. Martínez Vargas disertó sobre:

"Medios de defensa contra la gripe".

"Medios de defensa contra la difteria".

"La Escarlatina".

"El sentido de la visión y su higiene".

"Medios para la conservación del oído".

"El sentido del tacto y su higiene".

"El sentido del tacto".

"El sentido del gusto y su higiene".

"Consejos a los veraneantes respecto al paludismo y a los mosquitos".

Por su parte, y en el mismo trimestre, su compañero de tribuna habló de la célula, de Geografía Física, de la atmósfera, de la distribución de tierras y mares, de la evaporación, de los océanos Índico, Ártico, Antártico, etc., etc.

Las conferencias comenzaban a las once de la mañana. Cuando el orador era el catedrático de Medicina, después de su disertación pasaba revista médica a los niños asistentes a la vista del público. El éxito estaba asegurado por la calidad de los oradores, por sus ideas avanzadas y por el material didáctico del que se auxiliaban (Láminas, dibujos, proyector de diapositivas, modelos de órganos, etc.). En el último curso se incorporó al equipo de catedráticos un odontólogo, un tal Dr. Alonso. (Delgado, 1979, pp. 118-119).

Este tema, esta dinámica de las conferencias dominicales a modo de universidad popular, no

era estrictamente nuevo, pero

tuvo un sentido específicamente “popular” y aun proletario (en cuanto se esforzó por atraer a los militantes sindicales y a los miembros de los centros obreros) que la *Institución Libre* nunca alcanzó. De hecho, la universidad popular de Ferrer fue reconocida y aun imitada en el extranjero, en medios anarquistas (por Luigi Fabbri en Italia, por Sebastián Faure en Francia), tanto como atacada en su propia ciudad por los conservadores y por la prensa tradicionalista y clerical, que veía con horror aquellas sacrílegas “misas de la ciencia.” (Cappelletti, 2012, p. 92).

Estas conferencias, supusieron, en conclusión, una innovación de la Escuela Moderna en su contexto, efectuándose los domingos por la mañana, a modo de boicot activo a las congregaciones religiosas en el día de sus sermones, en un espacio y tiempo donde el catolicismo tenía tanto poder. Como mínimo, las conferencias dominicales supondrían una apuesta arriesgada, eso sí, con un nivel académico difícilmente igualable.

1.3.9 El *Boletín de la Escuela Moderna*

El lugar donde más fehacientemente encontremos información sobre la historia, la teoría, los hechos... de la Escuela Moderna seguramente sea su *Boletín*. Su extensión, por ejemplo, es amplia, pues simplemente sus diecisiete primeros números, correspondientes a los dos primeros cursos del centro, ocupan cientos de páginas.

Una simple compilación de escritos del *Boletín*, por ejemplo, realizada por Albert Mayol (1977), se convirtió en un libro que agrupa 43 textos, e igualmente se aproxima a las trescientas páginas.

Una publicación como el *Boletín de la Escuela Moderna*, bajo mi punto de vista, en su conjunto, se configuraría en un auténtico tratado de educación. Puede criticarse que la obra póstuma de Ferrer es incompleta, o que no posee una estructura lógica en su totalidad. Misma crítica podría realizarse al *Boletín*.

El *Boletín* no es un periódico al uso. No tiene secciones fijas, no cumple muchas de las características que se le podría exigir a una publicación, e incluso podría considerarse que no es

para todos los públicos.

Lo que no debería negarse es su nivel, el aprendizaje que genera, toda la información que nos proporciona, primero sobre la práctica cotidiana de la escuela, y después sobre la teoría de la educación, una teoría basada claramente en unos principios humanistas, libertarios, o muy próximos a ellos.

Como ya se habría dicho anteriormente, sorprende todo lo escrito sobre la Escuela Moderna que no usa como referencia lo plasmado en lo que fue su órgano de expresión. El juicio del todo, por una parte, habitualmente el libro escrito por Ferrer, se convierte, cuando menos, en análisis cuyo fundamento es deficiente.

Por lo tanto, el *Boletín* sería una referencia básica para tesis como esta. El programa de la Escuela Moderna, el real, solo aquí podríamos encontrarlo, y por ello no habría mejor forma de acabar su análisis que describiendo, al menos de forma general, que había en esas páginas, más de mil.

Los boletines, en su primera etapa, no tendrían una estructura similar de número a número. Podían empezar con una referencia a algún teórico de la educación, o con algún análisis sobre una temática educativa, como por ejemplo la necesidad de la enseñanza mixta.

No se anticipaba lo que se encontraría en el inicio de cada número, ni entre un ejemplar y el siguiente: referencias a la enseñanza concreta de la escuela, escritos a padres y madres, al alumnado, al profesorado, escritos de higiene, de ciencia, reflexiones...

En la cuestión que ahora nos ocupa, hemos de concretar lo siguiente:

El "Boletín de la Escuela Moderna" apareció por vez primera el 30 de octubre de 1901, publicándose hasta el 30 de julio de 1907, con la sola interrupción de un año (de junio de 1906 a julio de 1907), suspensión unida al primer procesamiento del pedagogo de Alella. Con un formato de 27 x 15 cm. y densa tipografía -las ilustraciones y fotografías que publicó fueron muy escasas- el "Boletín" constaba de un número de páginas que oscilaba alrededor de 12 durante la primera época (mantenida hasta julio de 1907), doblándose en la segunda (iniciada el 1 de mayo de 1908), en la que llegaron a editarse 14 números. No puede dudarse de su amplia difusión, especialmente entre las escuelas racionalistas que poco a poco se crearon, alcanzando también a los círculos librepensadores y libertarios del extranjero.

Salvo reseñas de las conferencias dominicales en la Escuela Moderna o de las actividades y visitas escolares, a las que se añadieron breves noticias apostilladas, el "Boletín" no poseyó carácter informativo. Gran parte de su contenido recogía artículos de opinión sobre temas educativos y didácticos, encargados por la redacción o recogidos de publicaciones extranjeras. Sus autores realizaron en su conjunto la crítica de la pedagogía al uso, sin olvidar el análisis de las experiencias contemporáneas -las escuelas de Decroly en Bruselas o el orfelinato "La Ruche" de Faure fueron las más destacadas-, convirtiendo el "Boletín" en una viva síntesis de las ideas pedagógicas más radicales de aquellos años.

Quienes intervinieron en sus páginas partían de concepciones del individuo y de la sociedad afines al positivismo evolucionista o, como en el caso de Robin, se inspiraban directamente en la tradición libertaria, situando la personalidad del niño en el centro de su interés fundamental. (Mayol, 1978, pp. 12 y 13).

Efectivamente, se precisaría bastante más información, sobre todo a partir del segundo año del *Boletín*, pues al margen de lo que dice Albert Mayol, y de las faltas de asistencia e impuntualidades, no hubiera estado de más bajar a la práctica, analizar la cotidianidad de la Escuela.

Uno de los que podría ser mayores defectos por tanto del *Boletín* vendría a ser un exceso de teoría, una preponderancia básica de los análisis teóricos educativos cuya aplicación práctica no existía la posibilidad de leer en dicha publicación.

Nos apropiaremos de las palabras de Luis Miguel Lázaro, Jordi Monés y Pere Solá, que encontramos en su edición de *La Escuela Moderna* del año 2010, para continuar avanzando en lo que ahora tratamos.

En la primera etapa, Clémence Jacquinot, como mínimo hasta 1903, jugó un importante papel en la orientación de la revista, así como Paul Robin, que lo encontramos en las dos etapas de la publicación. Entre los artículos científicos de la primera etapa destaca, por su continuidad, la colaboración del doctor Martínez Vargas y la más esporádica de Odón de Buen. Por otro lado, conviene destacar las colaboraciones del líder y teórico anarquista

holandés Domela Nieuwenhuis, que participó también en los números de la segunda etapa. No nos extendemos aquí en el contenido de los distintos números de la primera etapa del *Boletín* porque este período de la revista está suficientemente estudiado. La liberación de Ferrer a consecuencia de la falta de pruebas dio origen a la publicación de un número extraordinario, en julio de 1907, para celebrar dicha liberación. Este número ya daba a entender, como hemos indicado, lo que sería la segunda etapa de la revista: mayor interés ideológico-pedagógico, menos interés didáctico y mayor proyección internacional, lo cual queda reflejado en sus objetivos, centrados en los puntos siguientes:

1. Educación Física, Intelectual y Moral.
2. Estudio de la infancia.
3. Educación Física.
4. Organización intelectual de la escuela.
5. Programa de acuerdo con las fases del desarrollo intelectual del niño.
6. Régimen moral de la escuela.
7. Educación de los educadores.
8. Extensión de la escuela. La escuela centro social de la vida física, intelectual y moral de los grupos humanos.
9. La escuela y los padres. Educación de los padres.
10. Medios materiales.
11. Libros para los niños.
12. Historia de la educación.

Entre los colaboradores de esta segunda etapa, muchos de los cuales ya colaboraban en la primera, destacaría J. F. Elslander, secretario de *L'École Renovée* de Bruselas, Paul Robin,

Elisée Reclus, C. H. Laisant, y H. Roorda van Eysinga. Encontramos, además, la colaboración de Kropotkin -pensamiento de sobra conocido para insistir nuevamente-, Ellen Key, y León Tolstói, así como una colaboración continuada a lo largo de los diversos números de 1909 de la doctora Mary Wood Allen sobre "Lo que debe saber toda joven". En cuanto a Ellen Key, los estudiosos de Ferrer la consideran como una de las autoras que ejercieron una influencia sobre su obra a tener en cuenta. Dado que la autora sueca ya era conocida internacionalmente, es posible que Ferrer estuviera familiarizado con la obra de Ellen Key antes de su publicación de su obra más conocida. (Ferrer, 2010, pp. 42-43).

Como vemos, tanto la educación física como la moral se repiten en la enumeración, se supone que como reflejo de la relevancia otorgada en la segunda época del *Boletín*. En todo caso, el contenido teórico predomina.

Cabe destacar como entre las dos citas, de distintos autores, se destacan unas aportaciones teóricas u otras, otorgando más trascendencia según no estaría muy claro qué criterios, probablemente personales, como vamos a seguir pudiendo leer, citando a otros autores y autoras que tratan sobre la cuestión.

El boletín de la Escuela resulta una fuente muy útil para conocer tanto su filosofía como su actividad práctica. Fiel a los planteamientos que había expuesto previamente a Ferrer, Clémence Jacquinet publicó en el mismo artículos divulgativos sobre los filósofos que consideraba precursores de la pedagogía moderna, comenzando por su reverenciado Rabelais y siguiendo por Montaigne, Rousseau y Spencer. Se publicaron también bastantes traducciones de autores contemporáneos, en su mayoría franceses. Varios de ellos dedicados a la educación integral se debían a la pluma de Paul Robin, mientras que Élisée Reclus escribió sobre la enseñanza de la geografía y el también anarquista Charles Albert lo hizo sobre libertad y enseñanza. Pero el boletín no publicaba solo artículos anarquistas, pues también se podían encontrar en él textos de Zola, del futuro jefe de gobierno francés Georges Clemenceau o del biólogo alemán Ernst Haeckel, uno de los grandes difusores de la

teoría de la evolución.

Testimonia también el boletín el modo en que en la Escuela Moderna se presentaba el conocimiento racional como contrapuesto a la superstición religiosa. Así, un artículo, dirigido expresamente "a los alumnos", les indicaba lo agradecidos que debían de estar a sus padres y maestros por la enseñanza racional que recibían, que les libraba "del pernicioso contagio del error" y de creencias absurdas como "la creación en seis días, el barro convertido en Adán, la costilla adamítica precursora de Eva, la prohibición de la manzana científica, la difusión de las razas, la torre cuna de los idiomas, el diluvio, etc."

El tema de los exámenes fue abordado también por el boletín en varias ocasiones. (Avilés, 2006, p. 104).

Seguiremos sirviéndonos de autoras y autores para también poder apreciar como se pone el énfasis en unas cuestiones u otras... La compilación de estas apreciaciones supone una aportación, pues este epígrafe podría quedar incompleto, y gracias a las reseñas teóricas que incluyo trato de que no exista carencia de información.

En el *Boletín de la Escuela Moderna* se reseñaban los trabajos que realizaban los alumnos. Era un magnífico observatorio del tipo de enseñanza que ofrecía Ferrer Guardia a su alumnado. Además, ofrecía al lector una cuidada selección de trabajos teóricos realizados por educadores cercanos a las posiciones libertarias.

(...) El *Boletín* era una publicación intelectual, con pocos dibujos o fotografías, que primaba la información pedagógica y que acostumbraba a tener unas doce páginas en su primera época. Pasaría a veinticuatro a partir del mes de mayo 1908, en que se editaron catorce números.

En él se reseñaban las conferencias efectuadas, las excursiones a la naturaleza, dominicales, o las visitas a fábricas y museos.

Una de las partes más interesantes del *Boletín* era la que estaba escrita por pedagogas. Fue

la primera vez que las maestras tomaron la palabra en España y escribieron sobre educación. Estos escritos están realizados algunos años más tarde que las reflexiones pioneras de Teresa Mañé en que hablaba sobre la laicidad, o los artículos de Belén Sárraga y Amalia Domingo Soler en *El Gladiador del Libre Pensamiento*, donde expresaron sus ideas sobre la educación de las mujeres.

Los escritos teóricos, traducidos al español, de mujeres como Ellen Key, Ella Ergen, Alejandra Myrial, y las reflexiones de la educadora francesa Clemencia Jacquinot sobre el devenir de la propia Escuela Moderna, fueron algunos de los primeros trabajos publicados en nuestro país por maestras. En todos ellos, la libertad del niño y la idea coeducadora tenían una importancia primordial.

(...) Además, la profesora de la Escuela Moderna redactó en el *Boletín* parte de las respuestas de sus alumnos en las encuestas escolares. No sabemos si la redacción a las mismas fue mejorada o si los niños se expresaban de la manera en que se presenta el artículo. De todas formas, los niños respondían a preguntas planteadas de antemano sobre la ciencia, el ejército, las condecoraciones, o el esfuerzo.

(...) Otra de las funciones del *Boletín* fue la de reforzar en el ámbito escolar el ideario ferrerista difundido a partir de *La Huelga General*, y la colección de libros aparecida en su seno: *Biblioteca de la Huelga General*. (Marín, 2009, pp. 180-184).

Sobre el “retoque” de las opiniones del alumnado, desde luego, parecería que nada se puede demostrar, salvo quizás las similitudes entre las opiniones, en general, con la línea de la escuela, o la falta de dudas en estudiantes de tan corta edad. No se refleja ninguna opinión divergente.

Algunos autores, sin embargo, no tienen dudas, afirmando que la editorial de la Escuela Moderna

de 1901 a 1906 publicó cada mes un *Boletín de la Escuela* de dieciséis páginas y después, a partir de 1906, de veinticuatro páginas.

La colección comprende sesenta y dos números. Al lado de artículos y extractos de adultos, se encuentran redacciones de alumnos, visiblemente no retocadas, conmovedoras por su sinceridad y sensibilidad. Aunque la dirección pretendiera eliminar del órgano "toda traza de espíritu tendencioso", son moneda corriente teniendo en cuenta la mentalidad anticlerical de Ferrer, los ataques contra los curas, la Inquisición, el militarismo y la tiranía, y los alumnos participan en esa ofensiva, a menudo violenta. No es, pues, como se pudiera creer por el título, un precursor de los periódicos escolares. Es un folleto de propaganda pedagógico-social destinado a un país donde importa, ante todo, abatir la dominación monárquico-clerical. (Dommanget, 1972b, p. 402).

Con esta diversidad de opiniones, reconforta poder haber leído un alto número de boletines, para poseer una opinión propia al respecto, para lo cual siempre será una gran recomendación ir a las fuentes primarias. De esta forma, se puede afirmar sin ningún género de dudas, que no siempre sería mensual la periodicidad del *Boletín*, pues, por ejemplo, el número 4 sería publicado el 31 de enero de 1902, y el número 5, el 31 de marzo de 1902.

Es llamativo encontrar contradicciones importantes entre las opiniones citadas. Dolors Marín (2009) no tenía claro si las redacciones escolares eran retocadas, Maurice Dommanget (1972b) afirmaba con rotundidad la sinceridad de las mismas... en lo que hay coincidencia es en no aportar grandes elementos que sustentaran sus afirmaciones.

Maurice Dommanget (1972b) no otorgaba un papel precursor a Ferrer en algo así como lo que podríamos llamar el periodismo escolar, Cappelletti (2012) no es del mismo parecer.

No se trataba, como se ve, de una revista pedagógica de carácter técnico o científico, cual había de serlo *L'École Renovée*, que, inspirada y dirigida por Ferrer, se publicará en Bruselas (desde el 15 de abril al 15 de noviembre de 1908) y luego, a partir de enero de 1909, en París. Constituía más bien un órgano de divulgación, de intercambio de ideas y experiencias y de propaganda educativa. Sus destinatarios eran tanto los niños como los maestros, los padres y el público en general. Tenía, sin embargo, un claro tono polémico, al enfrentarse a los planteos de la escuela tradicional y, en general, de la sociedad burguesa.

(...) Pero la sección más original del mismo era la dedicada a los trabajos de los alumnos. En ella, como dice Ferrer, niños y niñas, “en el choque con la realidad de la vida que les ofrecían las explicaciones de los profesores y las lecturas, consignaban sus impresiones en sencillas notas”, las cuales, “si a veces eran juicios simplistas e incompletos, muchas más resultaban de incontrastable lógica.” (Francisco Ferrer Guardia, p. 162).

De esta manera, Ferrer viene a ser también uno de los “pioneros” del periodismo escolar. (Cappelletti, 2012, pp. 100-101).

Ojalá todas aquellas consideraciones que “se sueltan” sobre Ferrer Guardia y la Escuela Moderna fueran acompañadas de argumentaciones, que sustentaran los juicios laudatorios o críticos. En demasiadas ocasiones, no sucede.

Veamos un nuevo ejemplo, encontrado en la introducción de la edición de *La Escuela Moderna*, de 2010:

Es preciso señalar que el *Boletín*, en su segunda época, si lo situamos en su contexto histórico, debe considerarse una revista progresista pero de ninguna de las maneras una revista revolucionaria, ni mucho menos. Al margen del supuesto mercantilismo de que le acusaban algunos de sus detractores, no hemos de olvidar su actividad como editor, especialmente las publicaciones de la Escuela Moderna. En realidad podemos considerar a Ferrer como un dinamizador cultural, figura no muy corriente en su tiempo. Analizada la proyección internacional de las publicaciones vinculadas a Ferrer, cabe señalar que la idea originaria de Ferrer era crear una red de medios de comunicación de diferentes tipos para facilitar la escolarización en las escuelas racionalistas. (Ferrer, 2010, p. 45).

Ignoramos, pues, las bases de muchas de las afirmaciones aquí recogidas, por no encontrarse sustentadas en datos, documentos, bibliografía... aunque no están realizadas por personas precisamente faltas de acreditación académica.

Para Ferrer Guardia, como refleja en su libro, el *Boletín* cumplió su misión. Una de las

secciones del *Boletín* que mayor éxito tuvo, según él, sería la destinada a la publicación de los pensamientos del alumnado.

Ignoramos el supuesto mercantilismo del que acusaban a Ferrer, a las “personas acusadoras”, y el porqué. En su obra, Ferrer (2010) afirmaba que el *Boletín* se distribuía, al principio, gratuitamente al alumnado, y se intercambiaba con diversas publicaciones, abriéndose posteriormente una suscripción pública.

Tras ello, consideraba que el *Boletín*, a la vez que órgano de la institución, adquirió el carácter de revista filosófica. En su segunda época, tras su excarcelación, como se refleja en la obra de Ferrer (2010), en el *Boletín* adquirirían vida sus aspiraciones, para que las palabras escritas influyeran en el estudio, sirviendo esta frase como conclusión a este apartado.

CAPÍTULO 2

EL SISTEMA DE ENSEÑANZA DEL ESTADO ESPAÑOL

2.1 Principios pedagógicos del sistema de enseñanza del Estado español.

Solo hay que mirar el índice de este trabajo para comprobar la inexistencia de coincidencias entre las palabras que resumen los principios pedagógicos de la Escuela Moderna y aquellos que serían los que caracterizarían al sistema de enseñanza del Estado español.

Ello no implica que pudieran existir dichas coincidencias, pues la realidad de las palabras puede ir bastante más allá de su significado etimológico, especialmente en el siglo XXI. Hoy, una subida de precios de cualquier tipo puede denominarse, por la clase política gobernante y sus portavoces mediáticos, un “ajuste”, o una “operación de paz” puede ser un bombardeo, con expresiones tan criminales como “daños colaterales”, llegado el caso.

Las fuente primarias que se usaran en este epígrafe serán las leyes, atendiendo también a esos escritos que hay previos a su articulado, cuya autoría suele ser “desconocida”, pero suelen reflejar toda una serie de circunstancias que no se ignorarán.

El *Manual de Publicaciones de la American Psychological Association: versión abreviada* (Viveros, 2010) no aportaba información sobre la citación de leyes del Estado español, por lo que he recurrido a la información aportada por la Universidad de Alcalá²¹, cuyos ejemplos siguen el esquema general -UNE 50-104-94 -ISO 690:1987. Sobre la cuestión ISO se hablará también en este trabajo.

En primer lugar, se analizarán toda una serie de conceptos que supondrían la presunta base pedagógica del sistema, cuyos fines la literatura pedagógica próxima al régimen no suele denominar que sean el adoctrinamiento, ni que estén caracterizados por el dogmatismo.

Posteriormente, valoraré aquellas materias que ya analicé de la Escuela Moderna, y que incluí bajo la denominación de programa, siendo, en el caso del sistema de enseñanza oficial, bastante más complicada la confección del epígrafe.

En este sentido, y puesto que el sistema de enseñanza “público” no aporta todas las informaciones que, de forma más o menos clara, encontrábamos en las fuentes primarias relacionadas con la Escuela Moderna, se añade un apartado relacionado con el *currículo oculto*.

2.1.1 La calidad y la equidad

El salto espacio-temporal que supone pasar de una escuela barcelonesa de principios del siglo XX a una aproximación al sistema de enseñanza de un Estado de la amplitud del español transcurrido algo más de un siglo no es tarea sencilla. Por ello, el desarrollo teórico de este capítulo

²¹ Recuperado de http://www.uah.es/biblioteca/ayuda_formacion/citar_legislacion.html

tratará de ceñirse bastante a lo plasmado en leyes y documentos, con el fundamental análisis crítico mínimo que se precise.

La elección de la calidad y de la equidad en primer lugar, llegados a este punto, como es fácil de suponer, se realiza por ser ambos conceptos los que comienzan la enumeración de principios de la Ley Orgánica de Educación (LOE 2/2006, de 3 de mayo), publicada en el Boletín Oficial del Estado el jueves, cuatro de mayo del año 2006. Tampoco ignoramos que una ley educativa, en 2002, se autodenomine “de calidad”, así como que una ley en 2013 pretenda la “mejora de la calidad.”

En este momento no estaría de más una definición del concepto de educación, o de enseñanza, que pudiera servirnos de base para todo lo que vamos a escribir. Pero la lectura de los tres farragosos preámbulos de la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE 10/2002, de 23 de diciembre), de la citada LOE, y de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE 8/2013, de 9 de diciembre), no aporta una conceptualización clara. En el siguiente capítulo de esta tesis se intentará componer un puzzle con las “divagaciones varias” que encontramos en los preámbulos de las leyes, para aproximarnos a lo que el Estado entiende, oficialmente, y sobre todo, políticamente, por educación o enseñanza.

En sintonía con lo que parece más relevante para la “clase legisladora”, establezco, en este momento una división entre calidad y equidad. Primero intentaremos saber que sería eso de la calidad, y después veremos si logramos establecer que se entiende por equidad.

Antes de entrar de lleno en leyes educativas, realizaremos una puntualización. Seguramente cualquier persona podría tener una idea medianamente correcta de lo que significa la palabra calidad. Para quitarnos de dudas, recurro al Diccionario de la Real Academia Española²², donde nueve acepciones del término encontramos. Quizás esto sea una prueba clara de su posible ambigüedad. Como era previsible, no se establece en su definición, ni en sus ejemplos, ninguna relación con la enseñanza. La página *web* de la institución ejemplifica el concepto haciendo alusión al vino de Jerez, o a la tela.

El gran aterrizaje de la calidad, en el sistema de enseñanza español, en el siglo XXI, es posible establecerlo en la Ley Orgánica de Calidad de la Educación, publicada en el Boletín Oficial del Estado prácticamente como un regalo de Navidad, un 24 de diciembre de 2002.

El penúltimo Rey de España, Juan Carlos I, sancionaba esta ley, que finalizaba con el nombre del, hasta el momento, antepenúltimo presidente, José María Aznar López. Antes de ello, se leía que el Rey mandaba a todos los españoles, particulares y autoridades, que guardara e hicieran guardar esta ley orgánica.

²² Recuperado de <http://lema.rae.es/drae/srv/search?key=calidad>

18 veces aparece la palabra calidad en la exposición de motivos de esta primera ley de la que hablamos. Al leer “nunca ha sido tan evidente que calidad y equidad, desarrollo económico y cohesión social, no son elementos contrapuestos, sino objetivos ineludibles, a la vez que complementarios, del avance de nuestras sociedades” (exposición de motivos, LOCE 10/2002, de 23 de diciembre), nos encontramos por primera vez tanto con calidad como con equidad en una ley educativa en este siglo.

Se relaciona, pues, a calidad y a equidad, con desarrollo económico y cohesión social. Desarrollo como acción y efecto de desarrollar... palabra esta última de la que nos ofrece nueve significados el Diccionario de la Real Academia Española.²³ Económico, es perteneciente o relativo a la economía, de la cual encontramos siete definiciones.²⁴

Al concepto de cohesión se le relaciona con la reunión de cosas, o la materia de la que están formadas, o la unión entre moléculas de un cuerpo. Por ello quizás se le añadiría lo de social, opción esta no contemplada en relación con cohesión en la versión *online* del diccionario de la Real Academia Española.²⁵

Entre otras muchas características de lo que ya es posible analizar, están no solo la ambigüedad de los conceptos ya de por sí, sino la diferencia de interpretaciones entre lo que significaría desarrollo económico y cohesión social para unas personas u otras, con factores a tener cuenta tales como precisamente las diferencias económicas entre quienes viven en urbanizaciones de lujo, palacios o son terratenientes, y, por ejemplo, quienes sufren desahucios. Difícil “cohesión social” en estos casos, por utilizar un ejemplo más que evidente, salvo que por este concepto se entienda algo así como “sumisión social”, o resignación a la desigualdad social.

Los diferentes tipos de organización económica, sus relaciones con sistemas políticos, de gestión, de dirección... suponen que ese “desarrollo económico” quizás solo pueda entenderse dentro de una economía de libre mercado, como se denomina el sistema económico español “consagrado” por la Constitución Española.

Se lee en la exposición de motivos (LOCE 10/2002, de 23 de diciembre) lo siguiente:

El logro de una educación de calidad para todos, que es el objetivo esencial de la presente Ley, es un fin cuyas raíces se encuentran en los valores humanistas propios de nuestra tradición cultural europea. Y además, constituye, en el momento presente, un instrumento

²³ Recuperado de <http://buscon.rae.es/drae/srv/search?id=biBB4g6WLDXX2o8SjRpU>

²⁴ Recuperado de <http://lema.rae.es/drae/srv/search?id=GnPvZSuVpDXX2A2elEUW>

²⁵ Recuperado de <http://buscon.rae.es/drae/srv/search?id=kkw9ITi3yDXX2rmZWcKS>

imprescindible para un mejor ejercicio de la libertad individual, para la realización personal, para el logro de cotas más elevadas de progreso social y económico y para conciliar, en fin, el bienestar individual y el bienestar social.

Nuevamente, la ambigüedad es la característica. Ignoramos donde, en dichos valores humanistas propios de nuestra tradición cultural europea, se encuadra un concepto, como veremos, más empresarial que precisamente humanista, relacionado con la calidad.

Libertad individual, realización personal, progreso social y económico, bienestar individual y social... son palabras que, sin grandes dificultades, no estarían muy lejanas de las dichas en mítines populistas de Hitler, Videla, Stalin o Pinochet. No es el momento aquí de transcribir ningún discurso suyo, pero son relativamente sencillos de encontrar.

Avancemos. En la exposición de motivos citada, encontramos que las medidas encaminadas a promover la mejora de la calidad del sistema de enseñanza que se contemplan se organizan en torno a cinco ejes, cuya labor sería:

1. Promover valores del esfuerzo y la exigencia personal.
2. Orientar más abiertamente el sistema de enseñanza hacia los resultados.
3. Reforzar significativamente un sistema de oportunidades de calidad.
4. Elevar la consideración social del profesorado, reforzando el sistema de formación inicial, en consonancia con la doble dimensión científico-pedagógica de la tarea de enseñar y de la formación que esta exige; orientando mejor la formación continua, y articulando una carrera profesional en la que evaluación, formación y progresión tengan cabida de un modo integrado.
5. Desarrollar la autonomía de los centros de enseñanza, con el estímulo de la responsabilidad de estos en el logro de buenos resultados por su alumnado. (LOCE 10/2002, de 23 de diciembre).

En un alarde de “calidad” constante, en cada uno de los ejes entra la calidad, valga la redundancia, expresión, esta última, que no estaría de más en la exposición de motivos de la ley,

pues en cada eje aparece... salvo, curiosamente, o no, en el último eje, sobre el desarrollo de la autonomía de los centros de enseñanza.

Lo que sí encontramos en esta ley es que el profesorado sería uno de los factores determinantes de la calidad y mejora de la enseñanza. Tras una “rigurosa preparación científica” en la materia o disciplina a impartir, tendría que tener un título de cualificación pedagógica.

La ley también apuesta por la formación permanente del profesorado, la cual, junto con su trabajo cotidiano, leemos que “exigen un reconocimiento, una valoración, por parte de las Administraciones y por parte de la sociedad” (exposición de motivos, LOCE 10/2002, de 23 de diciembre).

Factor esencial para elevar la calidad de la enseñanza es dotar a los centros no solo de los medios materiales y personales necesarios, sino también de una amplia capacidad de iniciativa para promover actuaciones innovadoras en los aspectos pedagógicos y organizativos así como de una adecuada autonomía en la gestión de sus recursos vinculadas, ambas, al principio de responsabilidad de los resultados que se obtengan. En este sentido, la Ley prevé que los centros puedan obtener el reconocimiento oficial de una especialización curricular que, referida a un determinado ámbito de la enseñanza, ofrezca un servicio educativo en grado de máxima calidad y, al mismo tiempo, constituya un referente para promover en otros centros iniciativas orientadas a los mismos fines. (Ibíd.).

Esto encontramos también en la explicación preliminar de la ley, que no va acompañada de un desarrollo presupuestario adjunto. La calidad redundante, siempre relacionada con los resultados, como probablemente en cualquier empresa.

Otra presunta novedad nos traía esta ley, como podemos observar en la misma fuente que estamos usando:

El ejercicio de esta competencia estatal está atribuido al Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo, que se crea en esta Ley y que asume las funciones hasta ahora atribuidas al Instituto Nacional de Calidad y Evaluación. El cambio de denominación obedece a razones de homologación internacional. Entre las funciones de este organismo

adquieren especial relevancia las evaluaciones de diagnóstico que, sobre las competencias básicas del currículo, deberán realizarse tanto en la Educación Primaria como en la Educación Secundaria Obligatoria, así como el plan de evaluación general del sistema educativo y el Sistema Estatal de Indicadores de la Educación. Las conclusiones generales de estos diagnósticos y evaluaciones se harán públicas periódicamente con el fin de que la sociedad disponga de datos objetivos sobre la evolución y resultados de nuestro sistema educativo. (Ibíd.).

Los resultados deben quedar claros “a la sociedad.” La conclusión de esta ley es clara... o ambigua, según se mire, y así concluye el preámbulo:

Así pues, la presente Ley establece el marco general de los distintos aspectos del sistema educativo que inciden de modo directo en la calidad de la educación. En este marco, los poderes públicos, estatal y autonómicos, adquieren una responsabilidad que nace no solo de las obligaciones impuestas por el ordenamiento constitucional sino también, y de modo muy especial, de las continuas demandas de nuestra sociedad, que legítimamente exige de nuestro sistema educativo una respuesta eficaz a los retos y requerimientos que se plantean en los albores de este nuevo siglo. (Ibíd.).

Habría que establecer qué mecanismos reales tiene “nuestra sociedad” para demandar a los “poderes públicos”, y cuáles serían los retos y requerimientos que se plantean en los albores de este nuevo siglo, en una frase que es posible considerar más propia de un contexto ajeno a una ley.

Los principios de calidad constituyen el primer artículo de la ley, y serían, en resumen:

1. Equidad (que veremos un poco más adelante).
2. Transmisión de valores (que veremos en el siguiente epígrafe).
3. Compensación de desigualdades personales y sociales.
4. Participación de los distintos sectores de la comunidad educativa.

5. Educación como proceso permanente.
6. Responsabilidad y esfuerzo.
7. Flexibilidad.
8. Reconocimiento de la función docente.
9. Capacidad del alumnado.
10. Investigación, experimentación e innovación educativa.
11. Evaluación e inspección.
12. Eficacia de los centros, mediante el refuerzo de su autonomía y la potenciación de la función directiva. (LOCE 10/2002, de 23 de diciembre).

De cinco ejes, pasamos a doce principios. Ambigüedad, teoría... bajo mi punto de vista. En los primeros cinco artículos, aparece la palabra calidad, en cuatro de ellos. Sigue apareciendo a lo largo de la ley, como sinónimo, presuntamente, de bueno, adecuado, coherente...

Tras el año 2002, llegamos al 2006. Nueva ley, donde desaparece la palabra calidad del título, y nos quedamos solo con Ley Orgánica de Educación (LOE 2/2006, de 3 de mayo). Si 18 veces aparecía la palabra calidad en la anterior ley, en su exposición de motivos, en el preámbulo de la LOE la encontramos 23 veces... por lo cual, el cambio de nombre legislativo no eliminaba el concepto, que pasaba a ser el primer principio dentro de los fines de la educación (art. 1 LOE 2/2006, de 3 de mayo). Sería interesante el análisis de las similitudes teóricas, y casi retóricas, de ambas leyes, pese al cambio de partido en el poder, pero este no es el objeto de este trabajo.

La Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE 8/2013, de 9 de diciembre) aparecería en el Boletín Oficial del Estado el martes, 10 de diciembre de 2013. Y, otra vez, en 18 ocasiones encontramos la palabra calidad en su preámbulo.

Ahora el artículo 2 bis. 4 nos añade que “el funcionamiento del Sistema Educativo Español se rige por los principios de calidad, cooperación, equidad, libertad de enseñanza, mérito, igualdad de oportunidades, no discriminación, eficiencia en la asignación de recursos públicos, transparencia y rendición de cuentas” (LOMCE 8/2013, de 9 de diciembre).

Un nuevo concepto, relacionado con la calidad (como lo está prácticamente todo en las tres leyes que hemos mencionado), puede alertarnos de otro concepto empresarial, y así lo encontramos en el artículo 122 bis. 3: “Las acciones de calidad educativa, que deberán ser competitivas, supondrán para los centros docentes la autonomía para su ejecución, tanto desde el punto de vista de

la gestión de los recursos humanos como de los recursos materiales y financieros”. (Ibíd.).

Interesante: competitividad. En educación. Con una potenciación, como vemos en el desarrollo que sigue al mencionado artículo, de la autonomía... del director del centro, no del centro en sí.

Si no encontramos una definición de calidad en el marco legislativo, al menos tratemos de entender el porqué de esta aparición sistemática de la calidad. Podemos hacer un análisis inocente, ingenuo, de la cuestión. O quizás optemos por realizar análisis vagos, como los medios de comunicación de masas, incidiendo en el partido político concreto que aprueba una ley u otra... si bien en la calidad coinciden. La posibilidad de perdernos en la etimología también existe.

Sin duda lo mejor es contextualizarnos, una vez más. Al finalizar el siglo XX, los organismos financieros internacionales fijaron la calidad como el problema central de la educación. ¿Pertenece el Estado español a dichos organismos? No solo pertenece, sino que obedece.

Es frecuente oír que el Banco Mundial viene imponiendo políticas homogéneas para la educación no solo en la región sino en el mundo. Esta tesis es plausible: las declaraciones del propio Banco Mundial, la simultaneidad con que están emprendiéndose reformas educativas en los distintos países, y la homogeneidad discursiva que envuelve esas reformas, así parecen indicarlo. Pero, al mismo tiempo, hay signos de que otros actores están también operando activamente y son corresponsables por el resultado. (Coraggio, 1997, pp. 1-2).

Corrigiendo el inicio de la propia cita aportada, por desgracia, bajo mi punto de vista, no es nada frecuente oír ni tan siquiera hablar del Banco Mundial. Ni de su papel en la enseñanza de los países.

No recuerdo haber oído nunca ni una palabra sobre el Banco Mundial en la formación universitaria recibida, ni haberlo leído en la bibliografía necesaria para obtener mi Licenciatura o Doctorado por la Universidad de Málaga.

Garantizo no haber recibido referencia académica alguna, en mi vida, por ejemplo, al *Consenso de Washington*, ese acuerdo del Fondo Monetario Internacional, el Banco Mundial, el gobierno y la Reserva Federal de los Estados Unidos.²⁶ ¿Acaso aquello no era un comienzo de la identificación de calidad, y eficiencia, con la reducción de la intervención estatal, la privatización, o los “resultados”, sin nada relacionado con el combate a las desigualdades sociales, por ejemplo?

²⁶ Recuperado de <http://omal.info/spip.php?article4820>

Analicemos las 218 páginas de *Prioridades y estrategias para la educación: Una revisión del Banco Mundial*²⁷ del año 1996, o, más rápido aún, veamos su índice. ¡Qué sorpresa! Calidad, equidad, eficiencia...

También podemos ver otro documento del Banco Mundial, *Hidden Challenges to Education Systems in Transition Economies*²⁸, editado en el año 2000 para Europa y la parte central de Asia. Su primer capítulo, no deja lugar a dudas: “Realign education systems with market economies and open societies”, es decir, “Realinear los sistemas educativos con economías de mercado y sociedades abiertas”. Por supuesto, en este escrito no podían faltar calidad, equidad, eficiencia... y el papel del Banco Mundial, como conclusión a la publicación.

Estas informaciones son una buena pauta para entender algunas cosas. Y dos años después de este último documento, una nueva ley sobre enseñanza en el Estado español mencionaba toda una serie de conceptos que no eran precisamente “de cosecha propia” pero, a modo de quien no informa de las fuentes, el Ministerio de Educación no hacía referencia alguna al Banco Mundial, por ejemplo.

No es fácil encontrar información sobre todo esto, ni en bibliografía educativa española, ni en los medios de comunicación de masas. Más que posiblemente, nada de ello es casualidad, lo cual no facilita este trabajo.

El Estado español también forma parte de la Organización Internacional de Normalización (ISO, en inglés, International Organization for Standardization). Si el nombre no dice suficiente, la labor de este organismo internacional es la realización de normas aplicables a productos y servicios.²⁹ Por supuesto, de acuerdo con la Organización Mundial del Comercio.³⁰

Los normas ISO son abundantes. A través de la norma ISO 9000 sabríamos cuáles son los sistemas de gestión de la calidad, sus fundamentos y vocabulario. Un complemento de la ISO 9000 sería la ISO 8402, que clarifica a la anterior, si es que ello fuera posible.³¹

Por momentos, pareciera que no estamos en una tesis doctoral de temática educativa. Pero no hemos de ignorar que, en el momento en el que se escribe esto, ya hay 45 normas ISO para todo tipo de cuestiones sobre la enseñanza, hasta regulando la enseñanza no formal.³²

27 Recuperado de <http://documentos.bancomundial.org/curated/es/1996/01/5858900/priorities-strategies-education-world-bank-review-prioridades-y-estrategias-para-la-educacion-examen-del-banco-mundial>

28 Recuperado de <http://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=xn8LmghBZswC&oi=fnd&pg=PR3&dq=hidden+challenges+to+education+systems+in+transition+economies&ots=Kyq7N5GAWr&sig=beq2ZJLv1PCdNpJriBGr7Eu3TTA#v=onepage&q=hidden%20challenges%20to%20education%20systems%20in%20transition%20economies&f=false>

29 Recuperado de <http://www.isotools.org/2013/06/20/iso-organizacion-internacional-de-normalizacion-historia-funciones-y-estructura/>

30 Recuperado de https://www.wto.org/spanish/news_s/sppl_s/sppl34_s.htm

31 Recuperado de <http://admusach.tripod.com/doc/caltotal.htm>

32 Recuperado de <http://www.iso.org/iso/home/search.htm?qt=education&sort=rel&type=simple&published=on>

Banco Mundial, ISO, Consenso de Washington... no aparecen en las leyes educativas. Lo más aproximado que encontramos en la LOMCE es, en su preámbulo, lo siguiente:

La Estrategia de la Unión Europea para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador ha establecido para el horizonte 2020 cinco ambiciosos objetivos en materia de empleo, innovación, educación, integración social, así como clima y energía y ha cuantificado los objetivos educativos que debe conseguir la Unión Europea para mejorar los niveles de educación. En el año 2020, la Unión Europea deberá reducir el abandono escolar a menos de un 10% y, como mínimo, al menos el 40% de la población de entre 30 y 34 años deberá haber finalizado sus estudios de formación superior o equivalente. (LOMCE 8/2013, de 9 de diciembre).

¿Tendrá esto algo que ver con la *Estrategia de Educación 2020 del Banco Mundial*? ¿Será opuesto, o casi calcado? Cada persona debería obtener sus propias conclusiones.

Calidad parece ser un término impuesto, o asumido, sumisamente, por el Estado español. Un concepto que está detrás de toda la retórica legislativa de las leyes orgánicas españolas sobre enseñanza de este inicio de siglo. Término empresarial para seres humanos.

La satisfacción del cliente parece ser la definición más aproximada relacionada con la calidad. Y en el sistema de enseñanza, ¿Quién es el cliente? ¿Estudiantes, progenitores? ¿Profesorado? ¿El Estado? ¿Las empresas? ¿Las multinacionales? ¿Los organismos tipo Banco Mundial, Organización Mundial del Comercio? ¿La OTAN? Hay una *máxima* al respecto: mira a quien beneficia y verás al culpable... en este caso, mira a quien beneficia y verás al cliente.

Llegar al principio de equidad tampoco mejora mucho la situación. Cinco acepciones en el Diccionario de la Real Academia Española.³³ Interpretaciones posibles del concepto, innumerables, las que deseemos.

Ya leímos que, para la LOCE, la equidad y la calidad son objetivos ineludibles y complementarios. En su artículo uno se recoge que “la equidad, que garantiza una igualdad de oportunidades de calidad, para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, en el respeto a los principios democráticos y a los derechos y libertades fundamentales” (LOCE 10/2002, de 23 de diciembre).

Del artículo 4.4 obtenemos que

³³ <http://buscon.rae.es/drae/srv/search?val=equidad>

sobre la base de los principios de equidad, solidaridad y compensación, las Administraciones públicas cooperarán para articular sistemas eficaces de información, verificación y control de las becas y ayudas financiadas con fondos públicos y para el mejor logro de los objetivos señalados en los apartados anteriores. (Ibíd.).

Esta sería la relevancia dada a la equidad por la LOCE, solo se encuentra esta palabra tres ocasiones en su articulado. Diferencia sustancial entre calidad y equidad, por lo que observamos.

La LOE nos informa en su preámbulo de que

si en 1990 eran los responsables de los países más desarrollados quienes llamaban la atención acerca de la necesidad de combinar calidad con equidad en la oferta educativa, en 2004 eran los de un número mucho más amplio de Estados, de características y niveles de desarrollo muy diversos, quienes se planteaban la misma cuestión. (LOE 2/2006, de 3 de mayo).

Ambigüedad, o como decir poco con muchas palabras, en este caso, es una situación que sigue en la citada fuente:

En los comienzos del siglo XXI, la sociedad española tiene la convicción de que es necesario mejorar la calidad de la educación, pero también de que ese beneficio debe llegar a todos los jóvenes, sin exclusiones. Como se ha subrayado muchas veces, hoy en día se considera que la calidad y la equidad son dos principios indisolubles. Algunas evaluaciones internacionales recientes han puesto claramente de manifiesto que es posible combinar calidad y equidad y que no deben considerarse objetivos contrapuestos"; (...) En suma, se trata de mejorar el nivel educativo de todo el alumnado, conciliando la calidad de la educación con la equidad de su reparto. (Preámbulo LOE 2/2006, de 3 de mayo).

Hay más en este preámbulo, sobre la equidad:

Consiste en la necesidad de que todos los componentes de la comunidad educativa colaboren para conseguir ese objetivo tan ambicioso. La combinación de calidad y equidad que implica el principio anterior exige ineludiblemente la realización de un esfuerzo compartido. Con frecuencia se viene insistiendo en el esfuerzo de los estudiantes. Se trata de un principio fundamental, que no debe ser ignorado, pues sin un esfuerzo personal, fruto de una actitud responsable y comprometida con la propia formación, es muy difícil conseguir el pleno desarrollo de las capacidades individuales. Pero la responsabilidad del éxito escolar de todo el alumnado no solo recae sobre el alumnado individualmente considerado, sino también sobre sus familias, el profesorado, los centros docentes, las Administraciones educativas y, en última instancia, sobre la sociedad en su conjunto, responsable última de la calidad del sistema educativo. (Ibíd.).

Se otorga también gran importancia al profesorado:

La actividad de los centros docentes recae, en última instancia, en el profesorado que en ellos trabaja. Conseguir que todos los jóvenes desarrollen al máximo sus capacidades, en un marco de calidad y equidad, convertir los objetivos generales en logros concretos, adaptar el currículo y la acción educativa a las circunstancias específicas en que los centros se desenvuelven, conseguir que los padres y las madres se impliquen en la educación de sus hijos, no es posible sin un profesorado comprometido en su tarea. (Ibíd.).

La cuestión de la equidad se aborda en más ocasiones: “La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación y actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que deriven de discapacidad” (art. 1. b LOE 2/2006, de 3 de mayo).

El Título II de la ley se titula “Equidad en la Educación”, y trata sobre el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, el alumnado con altas capacidades intelectuales, aquel que

ha tenido integración tardía en el sistema de enseñanza español, la compensación de las desigualdades en educación, la escolarización en centros públicos y privados concertados... y los premios, concursos y reconocimientos.

En las dos últimas ocasiones que la equidad es tratada en esta ley, se la relaciona con la evaluación del sistema educativo y la inspección del sistema de enseñanza por parte de los poderes públicos... siempre al lado de la calidad.

La LOMCE considera en su preámbulo que

como nunca hasta ahora la educación ha tenido la posibilidad de ser un elemento tan determinante de la equidad y del bienestar social. (...) Equidad y calidad son dos caras de una misma moneda. No es imaginable un sistema educativo de calidad en el que no sea una prioridad eliminar cualquier atisbo de desigualdad. No hay mayor falta de equidad que la de un sistema que iguale en la desidia o en la mediocridad. Para la sociedad española no basta con la escolarización para atender el derecho a la educación, la calidad es un elemento constituyente del derecho a la educación. (LOMCE 8/2013, de 9 de diciembre).

Siguiendo la misma fuente, obtenemos que:

Las diferencias entre los alumnos y alumnas de un mismo centro y entre los distintos centros indican que tenemos un sistema educativo más homogéneo que la media, lo que se traduce en un índice de equidad superior a la media de la OCDE.

(...) Los resultados de 2011, difundidos por EUROSTAT (Statistical Office of the European Communities) en relación con los indicadores educativos de la Estrategia Europa 2020, destacan con claridad el abandono educativo temprano como una de las debilidades del sistema educativo español, al situar la tasa de abandono en el 26,5% en 2011, con tendencia al descenso pero muy lejos del valor medio europeo actual (13,5%) y del objetivo del 10% fijado para 2020.

Por otra parte, el Informe PISA 2009 arroja unos resultados para España que ponen de

relieve el nivel insuficiente obtenido en comprensión lectora, competencia matemática y competencia científica, muy alejado del promedio de los países de la OCDE. (Ibíd.).

Es posible considerar cuando menos pintoresco que una ley use en su preámbulo esta “especie de crítica.” No sabría que calificativo otorgar a la percepción según la cual unas modificaciones legislativas supondrían una solución real.

La frase anterior ahora cobra aún más sentido, con esto que extractamos del preámbulo de la ley igualmente:

La propuesta de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) surge de la necesidad de dar respuesta a problemas concretos de nuestro sistema educativo que están suponiendo un lastre para la equidad social y la competitividad del país, primando la consecución de un marco de estabilidad y evitando situaciones extraordinarias como las vividas en nuestro sistema educativo en los últimos años.

Los cambios propuestos en nuestro sistema educativo por la LOMCE están basados en evidencias. La reforma pretende hacer frente a los principales problemas detectados en el sistema educativo español sobre los fundamentos proporcionados por los resultados objetivos reflejados en las evaluaciones periódicas de los organismos europeos e internacionales. (Ibíd.).

El propio Ministerio reconoce la dificultad de la equidad social... eso sí, las evaluaciones propias no se usan como referente, sino las europeas e internacionales. El Banco Mundial sigue sin aparecer por ninguna parte, “oficialmente.”

Parece encontrarse una solución con una nueva redacción del artículo 1b de la anterior ley, quedando de la siguiente manera:

La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades que ayuden a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a

la educación, y que actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de cualquier tipo de discapacidad. (Artículo 1 b LOMCE 8/2013, de 9 de diciembre).

Como ya vimos unas páginas atrás, al tratar de la calidad, la equidad se convierte, legislativamente hablando, en un principio de funcionamiento del sistema educativo español, igualmente. Apenas hay más referencias a la equidad en esta ley.

En este momento, podríamos sacar a colación un buen número de artículos, laudatorios, o críticos, con el asunto que nos ocupa, del mismo modo que encontrábamos materiales similares al hablar de la Escuela Moderna de Ferrer Guardia.

Sería hasta entretenido contar con opiniones tan divergentes, reflejo de posicionamientos políticos bastante llamativos, en general, y con fundamentos basados en hechos no estrictamente acordes con los datos reales, o bajo el principio de que cualquier tiempo pasado fue mejor.

Es muy sencillo hablar de calidad, y de equidad, y el empleo de toda clase de palabras que adornen cualquier ley que cualquier gobierno establezca. Si la mentira política fuera delito en el código penal, la masificación en las cárceles sería aún mayor de la actual.

Vamos a usar una fuente a la cual es poco probable que se pudiera acusar de revolucionaria o subversiva. Habrá quienes piensen que con leyes repletas de conceptos vagos se puede cambiar algo. Se incluye en este momento textualmente una cita de Unicef, y se hace de esta forma para que no haya riesgo de subjetividad de quien escribe en cualquier clase de interpretación al respecto.

La actual situación de crisis económica ha sacado a la luz muchas debilidades estructurales y en el desarrollo de las políticas de infancia que suponen una amenaza clara al bienestar de los niños y, por ende, al futuro social y económico:

- España es un país con una muy alta tasa de pobreza infantil (27,5%), derivada (entre otras cosas) de un alto nivel de desempleo y de unas débiles políticas sociales de protección de los niños y sus familias. Todos los tipos de hogares que tienen niños y niñas a cargo soportan tasas de pobreza claramente superiores a la media y a los tipos de hogares en los que no hay niños.

- La inequidad entre los niños está creciendo muy rápidamente, por encima incluso de la del conjunto de la población. Colectivos dentro de la infancia en función de su etnia, de su origen nacional, de su situación familiar, de la situación laboral de los padres o con discapacidad, sufren especialmente la carencia de recursos y de oportunidades para su desarrollo.
- La inversión pública en políticas sociales de infancia y familia está a mucha distancia de la inversión media de la UE (1,4% del PIB frente a un 2,2% de la UE28 o 2,3% de la UE15). A pesar de los esfuerzos realizados entre 2001 y 2008 en el incremento de esta inversión, su eficacia sigue siendo muy limitada y, además, esta se ha reducido significativamente en los últimos años tanto en términos absolutos como relativos (1.462 millones menos desde 2009).
- Los altos niveles de fracaso escolar (23,1% de los alumnos acaban ESO sin obtener la titulación), de abandono educativo temprano (el 23,5% no continúan los estudios), junto con los mejorables resultados educativos en términos de capacidades, cuestionan el modelo de la educación tanto desde el logro educativo como desde el punto de vista de la inclusión y la igualdad de oportunidades de los niños y niñas que acceden a él. Un modelo que ha sido varias veces reformado en los últimos años y que ha sido víctima de la falta de consenso político y de la falta de participación social (y en especial de los niños y las niñas) en su desarrollo. En el contexto de las medidas de austeridad del gasto público, la reducción en torno al 10% de la inversión educativa entre 2008 y 2012 supone un obstáculo añadido para poder mejorar en estos ámbitos.
- La falta de visibilidad política y social de la infancia y su muy escasa capacidad de participación e influencia en las decisiones políticas que les afectan, la hace un grupo social especialmente relegado en el ejercicio de la ciudadanía democrática, a pesar de constituir el 17,9% de la población. (González-Bueno y Bello, 2014, p. 39).

Podríamos obtener mucha información teórica de obras como *El fracaso y el desinterés escolar*, de Liliane Lurçat (1979), o describir el informe de Unicef *La infancia en España 2014*. Oficialmente, en las leyes, en los discursos políticos, en la bibliografía afín al régimen... encontraremos mucha “calidad” y “equidad”. El mundo real, o, para ser tener más objetividad, los datos, los análisis macro-económicos, e incluso determinadas investigaciones cualitativas, al margen de lo mencionado en el párrafo anterior, en su conjunto, reflejan un panorama en el que tanto calidad como equidad sí, siguen quedando en el papel, pero en papel mojado. Más adelante, también obtendremos más información al respecto, por si lo ofrecido hasta el momento no fuera suficiente.

2.1.2 Los valores

Ya pudimos leer anteriormente en este trabajo como la LOCE afirmaba tener sus raíces en los valores humanistas propios de nuestra tradición cultural europea. Sin mayor explicación al respecto.

En una sociedad que tiende a la universalización, una actitud abierta, la capacidad para tomar iniciativas y la creatividad, son valores fundamentales para el desarrollo profesional y personal de los individuos y para el progreso y crecimiento de la sociedad en su conjunto. El espíritu emprendedor es necesario para hacer frente a la evolución de las demandas de empleo en el futuro. (Preámbulo LOCE 10/2002, de 23 de diciembre).

El esfuerzo y la exigencia personal constituyen valores básicos según esta ley. Deber, disciplina y respeto al profesor. Así se mencionan (Ibíd.). Respeto a la cadena de mando, al igual que en el ejército probablemente.

Sin esfuerzo no hay aprendizaje. La *cultura del esfuerzo* es una garantía de progreso personal. Esta ley no deja de darnos referencias a lo mismo, con preliminares explícitos, como vemos siempre sin salirnos de la misma fuente:

Es precisamente un clima que no reconoce el valor del esfuerzo el que resulta más perjudicial para los grupos sociales menos favorecidos. En cambio, en un clima escolar

ordenado, afectuoso pero exigente, y que goza, a la vez, tanto del esfuerzo por parte de los alumnos como de la transmisión de expectativas positivas por parte del maestro, la institución escolar es capaz de compensar las diferencias asociadas a los factores de origen social. (Ibíd.).

Visto así, todo es muy sencillo. Orden, exigencias afectivas, expectativas positivas docentes al esfuerzo (¿Conductismo?)... y ya compensamos las desigualdades sociales infantiles, gracias a esta ley. No vamos a estar constantemente haciendo referencia al informe de Unicef, hagamos al menos una referencia teórica.

Actualmente, como los niños de la clase obrera y la pequeña y media burguesía van juntos a la misma escuela, esta propagada la ilusión de igualdad de oportunidades sobre la base del mérito individual. De tal manera que el criterio objetivo de pertenencia de clases es sustituido por el criterio subjetivo del mérito individual. La forma específica que la ideología burguesa adquiere para mantener la dominación de la burguesía, consiste en un enmascaramiento de las separaciones reales entre las clases sociales. La función a desempeñar en la edad adulta no dependerá ya del origen social, sino del mérito individual. Naturalmente el mal alumno irá a la fábrica y el buen alumno ocupará cargos socialmente más prestigiosos. Pero como las clases sociales continúan siendo fundamentalmente las mismas, sigue haciendo falta que haya obreros y burgueses. (Lurçat, 1979, pp. 15-16).

Es un principio de calidad, según esta ley, la capacidad de transmitir valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad social, la cohesión y mejora de las sociedades, y la igualdad de derechos entre los sexos, y que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación, fomentando la práctica de la solidaridad, mediante el impulso a la participación cívica del alumnado en actividades de voluntariado.

La capacidad del alumnado para confiar en sus propias aptitudes y conocimientos, desarrollando los valores y principios básicos de creatividad, iniciativa personal y espíritu emprendedor es algo que ya anticipábamos líneas atrás de lo pretendido por la LOCE

Constitución Española, Estatuto de Autonomía y los Tratados y Acuerdos Internacionales de Derechos Humanos ratificados por España son fuentes de valores que todo el alumnado tiene el derecho y el deber de conocer, igualmente, según el articulado de esta ley.

Conocer los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas y respetar el pluralismo propio de una sociedad democrática... son capacidades que debe desarrollar la enseñanza primaria.

Desarrollar una actitud responsable y de respeto por los demás, que favorezca un clima propicio para la libertad personal, descubrir la satisfacción de la tarea bien hecha, desarrollar la iniciativa individual y el hábito del trabajo en equipo, así como el sentido crítico, usar las nuevas tecnologías, iniciarse en la valoración estética, artística, en la expresión plástica, rítmica y visual, conocer el valor del propio cuerpo, el de la higiene, la salud y la práctica del deporte como medios más idóneos para el desarrollo personal y social, conocer y valorar la naturaleza y el entorno, y observar modos de comportamiento que favorezcan su cuidado. Todos ellos, valores que la enseñanza primaria debía transmitir, según la ley de la que hablamos, la LOCE.

En la Educación Secundaria Obligatoria no había gran cambio en la pretensión de valores a inculcar, pudiéndose añadir, por ejemplo, el conocer los aspectos básicos de la cultura y la historia, y respetar el patrimonio artístico y cultural, así como saber de la diversidad de culturas y sociedades, a fin de poder valorarlas críticamente y desarrollar actitudes de respeto por la cultura propia y por la de los demás.

Hasta el bachillerato, etapa como sabemos no obligatoria, no habrá nada parecido al objetivo que en él encontramos, como es el conocer y valorar de forma crítica la contribución de la ciencia y la tecnología para el cambio de las condiciones de vida.

Es probablemente pintoresco, en el momento de llegar a las funciones del profesorado, conocer como toda esta retahíla de valores a transmitir... se hará en la tutoría del alumnado (artículo 56 d LOCE 10/2002, de 23 de diciembre). Tampoco es que nos sea necesario este artículo, solo hay que ver los horarios del alumnado de cualquier centro para saber el tiempo destinado a la transmisión de valores, de forma explícita, claro. Salvo que atendamos a eso llamado currículo oculto. Tan oculto, que no aparece por ningún lado. Pero este tema tampoco es abordado en la mayoría de la bibliografía... Será mala suerte. O que el espíritu crítico, bibliográficamente hablando, está en coma.

Philip W. Jackson, John Holt o Iván Illich, por citar algunos, no existen, no aparecieron en la formación académica de quien escribe, y por ello solo pueden ser mencionados. No estaban en el temario.

No podremos atender, pues, a *La sociedad desescolarizada*, de Illich, para completar el

análisis de lo que cuentan las leyes que abordamos. Tratemos de considerar, pues, el mundo virtual y retórico legislativo, y desechemos a teóricos “radicales.” Si tienen razón o no, da igual... no son “oficiales”, y según que régimen, hasta podrían ser ilegales.

Volviendo, por tanto, a la legalidad vigente, el preámbulo de la LOE no difiere especialmente a su antecesora en lo que a valores se refiere:

Para la sociedad, la educación es el medio de transmitir y, al mismo tiempo, de renovar la cultura y el acervo de conocimientos y valores que la sustentan, de extraer las máximas posibilidades de sus fuentes de riqueza, de fomentar la convivencia democrática y el respeto a las diferencias individuales, de promover la solidaridad y evitar la discriminación, con el objetivo fundamental de lograr la necesaria cohesión social. Además, la educación es el medio más adecuado para garantizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, responsable, libre y crítica, que resulta indispensable para la constitución de sociedades avanzadas, dinámicas y justas. Por ese motivo, una buena educación es la mayor riqueza y el principal recurso de un país y de sus ciudadanos. (LOE 2/2006, de 3 de mayo).

Seguir obteniendo afirmaciones de este preámbulo nos retrotraería a la ley anterior, el discurso maravilloso y grandilocuente se repite. Constitución, tratados internacionales... siguen siendo fuente de valores, y debe quedar muy claro “el ateísmo” del Estado español como valor, pues del preámbulo de la ley sabemos que los contenidos educativos “no pueden considerarse en ningún caso alternativos o sustitutorios de la enseñanza religiosa” (Ibíd.). Esta última apreciación se refería a *educación para la ciudadanía*.

La educación en valores, según esta ley, sería transversal a todas las actividades escolares. Estos valores vendrían a estar relacionados con que se favorezca la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que se ayude a superar cualquier tipo de discriminación.

Una nueva ley... pero con valores muy parecidos a la anterior. La que sería una “mítica innovación” en esta ley sería la introducción de un nuevo valor tan concreto como la *ciudadanía democrática*. Quizás opuesto a la “ruralidad salvaje.” La ambigüedad del concepto no supone una novedad legislativa. La asignatura, sí.

Como grandes novedades de la LOE, en lo concerniente a valores, en la enseñanza primaria

había que prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía. Se añadían novedades tan relevantes como conocer y valorar los animales más próximos al ser humano y adoptar modos de comportamiento que favorezcan su cuidado, desarrollar las capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en las relaciones con las demás personas, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas. También se fomentaría la educación vial, y actitudes de respeto que incidieran en la prevención de los accidentes de tráfico.

Destaquemos un artículo de esta ley, referido a la enseñanza primaria:

Sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas de las áreas de la etapa, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las tecnologías de la información y la comunicación y la educación en valores se trabajarán en todas las áreas.

A fin de fomentar el hábito de la lectura se dedicará un tiempo diario a la misma. (Artículo 19.2 y 19.3 LOE 2/2006, de 3 de mayo).

Sobre la secundaria, de nuevo, hay que preparar al alumnado para el ejercicio de la ciudadanía democrática. Con innovaciones como el lograr que se conozca y valore la dimensión humana de la sexualidad en toda su diversidad, y el valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo, el cuidado de los seres vivos y el medio ambiente, contribuyendo a su conservación y mejora.

Los artículos 19.2 y 24.7 (este último referido a la secundaria) son prácticamente iguales; con el artículo 25.5, sobre la organización del cuarto curso de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), se da la misma circunstancia.

Entre las funciones del profesorado, como no podría ser de otra manera, teniendo en cuenta la tendencia de la LOE, está el fomentar en el alumnado los valores de la ciudadanía democrática, los cuales en ningún momento se ven explicitados.

El artículo 121.1 recoge que el proyecto educativo de los centros recogerá los valores, los objetivos y las prioridades de actuación. Asimismo, incorporará la concreción de los currículos establecidos por la Administración educativa que corresponde fijar y aprobar al Claustro, así como el tratamiento transversal en las áreas, materias o módulos de la educación en valores y otras enseñanzas.

Eso sí, los centros privados tendrán algo llamado carácter propio, que por supuesto “no es

una ambigüedad”, respetando los derechos garantizados a profesorado, padres, madres y alumnado, en la Constitución y en las leyes. Lo mismo sucede con los centros privados concertados. En la práctica, esto supone que las congregaciones religiosas, o un número considerable de ellas, pueden transmitir sus valores sin grandes problemas, con financiación estatal.

El director, que dirige y coordina todas las actividades del centro de enseñanza, según la LOE, menos las funciones que realice el claustro y el consejo escolar, es a quien se le atribuye impulsar la colaboración con las familias, instituciones y organismos que faciliten la relación del centro con el entorno, y fomentar un clima escolar que favorezca el estudio y el desarrollo de cuantas actuaciones propicien una formación integral del alumnado en conocimientos y valores.

Los órganos de coordinación didáctica de los centros de enseñanza eligen los libros de texto y otros materiales curriculares. Siguiendo la disposición adicional cuarta de la LOE, la edición y adopción de los libros de texto y demás materiales no requerirán la previa autorización de la Administración educativa. En todo caso, estos deberán adaptarse al rigor científico adecuado a las edades del alumnado y al currículo aprobado por cada Administración educativa. Asimismo, deberán reflejar y fomentar el respeto a los principios, valores, libertades, derechos y deberes constitucionales, así como a los principios y valores recogidos en la LOE y en la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, a los que ha de ajustarse toda la actividad educativa.

Si en la anterior ley, la LOCE, se dejaba, bajo mi punto de vista, gran parte de la transmisión de valores a las tutorías, en esta añadimos otro elemento básico en la transmisión de valores: el libro de texto. Con esta presunta libertad para la edición y adopción, ¿Quién es el mayor beneficiado? ¿Puede que las editoriales?

Los valores inculcados en los libros de texto es una materia que ya se ha estudiado por parte de otras personas, y que trataremos más adelante. En todo caso, no es muy difícil adivinar las ideas que intentarían transmitir las editoriales y, como ayuda para ello, veamos quienes las poseen.

Editorial Santillana, propiedad de la multinacional grupo Prisa. Grupo Editorial SM -Santa María-, perteneciente a los Hermanos Marianistas, presente en más de nueve países de habla castellana.

La Editorial Edebé, fue promocionada por los Padres Salesianos, es ya también una multinacional. La Editorial Bruño, de los Hermanos de La Salle, de procedencia francesa, fue vendida a la francesa Hachette, con la garantía de la continuidad de sus propietarios originales en la participación en el negocio.

Editorial Luis Vives, propiedad de los Hermanos Maristas, se comprometió en su momento

a difundir lo que ellos denominan el “humanismo cristiano.”³⁴ ¿Sería este el humanismo del que hablaba la LOCE?

Habría que dedicar un epígrafe propio a la materia que nos ocupa, un auténtico negocio “educativo”, no solo local, sino multinacional. La Constitución Española dice que ninguna confesión tendrá carácter estatal. Eso sí, consagra la libertad de empresa en el marco de la economía de mercado. Este es un valor en sí mismo, a mi juicio.

Volviendo a lo legislativo, la LOMCE nos trae una novedad, en su prólogo la encontramos. Está, por supuesto, “libre de ambigüedad”:

Detrás de los talentos de las personas están los valores que los vertebran, las actitudes que los impulsan, las competencias que los materializan y los conocimientos que los construyen. El reto de una sociedad democrática es crear las condiciones para que todos los alumnos y alumnas puedan adquirir y expresar sus talentos, en definitiva, el compromiso con una educación de calidad como soporte de la igualdad y la justicia social.

La educación es el motor que promueve el bienestar de un país. El nivel educativo de los ciudadanos determina su capacidad de competir con éxito en el ámbito del panorama internacional y de afrontar los desafíos que se planteen en el futuro. Mejorar el nivel de los ciudadanos en el ámbito educativo supone abrirles las puertas a puestos de trabajo de alta cualificación, lo que representa una apuesta por el crecimiento económico y por un futuro mejor.

En la esfera individual, la educación supone facilitar el desarrollo personal y la integración social. (LOMCE 8/2013, de 9 de diciembre).

Las igualdades económicas y sociales, los derechos a la salud, al trabajo, a una vivienda digna, las libertades... no, la educación es el motor del bienestar. Tenemos que ser ciudadanos, competir, hasta internacionalmente. Y eso por no hablar del talento...

Las nuevas tecnologías mandan; todo el alumnado debe usarlas, durante todo el período educativo, debe producirse una digitalización de la escuela, económicamente sostenible, eso sí, para

³⁴ Toda esta información sobre quienes poseen los libros de texto recuperada de <http://www.vocesdepradillo.org/content/el-maloliente-negocio-de-los-libros-de-texto>

crear un ecosistema digital de ámbito nacional.

Eso sí, gracias a la LOMCE entendemos algo cuyo origen no lográbamos comprender de la ley anterior. Así, leemos también en el preámbulo:

La Recomendación (2002) 12 del Comité de Ministros del Consejo de Europa a los Estados miembros sobre la Educación para la Ciudadanía Democrática, de fecha 16 de octubre de 2002, señala que la educación para la ciudadanía democrática es esencial para promover una sociedad libre, tolerante y justa y que contribuye a defender los valores y principios de la libertad, el pluralismo, los derechos humanos y el imperio de la ley, que son los fundamentos de la democracia.

Uno de los principios en los que se inspira el Sistema Educativo Español es la transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación. Se contempla también como fin a cuya consecución se orienta el Sistema Educativo Español la preparación para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento.

Esta Ley Orgánica considera esencial la preparación para la ciudadanía activa y la adquisición de las competencias sociales y cívicas, recogidas en la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. En el contexto del cambio metodológico que esta Ley Orgánica propugna se aborda esta necesidad de forma transversal al incorporar la educación cívica y constitucional a todas las asignaturas durante la educación básica, de forma que la adquisición de competencias sociales y cívicas se incluya en la dinámica cotidiana de los procesos de enseñanza y aprendizaje y se potencie de esa forma, a través de un planteamiento conjunto, su posibilidad de transferencia y su carácter orientador. (Ibíd.).

La opción entre las asignaturas de religión, o *valores sociales y cívicos*, a elección de los padres, madres o tutores legales, es otra novedad de la LOMCE, cuestión obligatoria en la enseñanza primaria. Lo que piense el alumnado resulta legalmente irrelevante.

La obligatoriedad de la circunstancia se repite en el primer ciclo de la ESO, a elección de los padres, madres o tutores legales o, en su caso, del alumno o alumna. En el cuarto curso de ESO sucede lo mismo. Solo cambia la nomenclatura, quizás poco el espécimen, pues ahora se llamara, la

“alternativa a la religión”, *valores éticos*.

Algo más propio del currículo oculto, como es un valor tan asumido como la autoridad, sale a la luz con más fuerza que nunca gracias a la LOMCE, que otorga facultades que podrían sonar a la que tiene la policía. El artículo 124.3, no del Código Penal, sino de la LOMCE, dice lo siguiente:

Los miembros del equipo directivo y los profesores y profesoras serán considerados autoridad pública. En los procedimientos de adopción de medidas correctoras, los hechos constatados por profesores, profesoras y miembros del equipo directivo de los centros docentes tendrán valor probatorio y disfrutarán de presunción de veracidad «iuris tantum» o salvo prueba en contrario, sin perjuicio de las pruebas que, en defensa de los respectivos derechos o intereses, puedan señalar o aportar los propios alumnos y alumnas (Ibíd.).

Destaquemos también la Disposición adicional cuadragésima primera, *Prevención y resolución pacífica de conflictos y valores que sustentan la democracia y los derechos humanos*:

En el currículo de las diferentes etapas de la Educación Básica se tendrá en consideración el aprendizaje de la prevención y resolución pacífica de conflictos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, y de los valores que sustentan la democracia y los derechos humanos, que debe incluir en todo caso la prevención de la violencia de género y el estudio del Holocausto judío como hecho histórico. (Ibíd.).

La redacción parece mejorable, no hay error de transcripción. Veamos esos valores que sustentan la democracia y los derechos humanos. Usemos bibliografía oficial, del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, no todo va a ser el informe de Unicef. A continuación, algunos ejemplos:

Las investigaciones en España (Calvo, 2008; INJUVE, 2008; Díaz-Aguado, 2008; Olmos, 2010) reflejan una problemática seria de integración y convivencia entre alumnos de diferentes culturas, que se ve agravada con la crisis económica actual. Calvo Buezas,

director del Centro de Estudios sobre Migraciones y Racismo (CEMIRA) de la Universidad Complutense de Madrid, lleva desde el año 1986 elaborando estudios sobre actitudes ante la inmigración y cambio de valores. Para la encuesta de 2008 consultó a 10.507 escolares, de entre 14 y 19 años, de once comunidades autónomas. Según sus resultados un 53% de los escolares consideró que debería expulsarse a las personas inmigrantes en situación irregular ('sin papeles') y un 51% pensaba que «quitan trabajo a los españoles», y concluía que «decrece el imaginario romántico de una sociedad mestiza y multicultural». En este mismo sentido, los datos que aportó el estudio estatal sobre el comportamiento escolar –realizado por el Observatorio Estatal de Convivencia Escolar (dependiente del Ministerio de Educación) con 23.100 estudiantes de Educación Secundaria y más de 6.000 profesores en 300 centros (Díaz-Aguado, 2008)– concluían que dos de cada tres estudiantes españoles de Educación Secundaria rechazan trabajar con compañeros gitanos o marroquíes.

La convivencia en un contexto educativo de diversidad cultural, con un alumnado heterogéneo, con diferentes intereses y motivaciones, constituye todo un reto para el profesorado (Carbonell, 2002; VV.AA., 2010), y hay que señalar que muchos de los conflictos parten de la propia configuración de la institución escolar y de la propia organización escolar (Leyva, 2008).

A esta se añade el contexto social y mediático que afecta profundamente a toda la comunidad educativa, en la medida en que construye un imaginario poco propicio para el encuentro intercultural.

(...) Según los estudios que se han hecho recientemente (Díaz-Aguado y Baraja, 1994; Gairín e Iglesias, 2010; Aguaded, Vilas, Ponce y Rodríguez, 2010; Garreta i Bochaca, 2011), muy pocos profesores proponen acciones interesantes para atender la diversidad cultural. En todo caso, se introducen elementos de otras culturas en el currículo o en momentos señalados, pero desde un punto de vista folclórico y circunstancial, que promueve

inevitablemente la estereotipia, el exotismo y la folclorización. Es el modelo multicultural que se nutre de la gastronomía, el arte, la arquitectura y la moda de las ‘otras’ culturas, el denominado ‘currículo del turista’ que ‘nos’ induce a comprender cómo ‘ellos’ celebran sus fiestas, sin plantear nunca problemas a nuestra visión eurocéntrica (Besalú Costa, 2002).

Esto va a ser determinante para el modelo de respuesta por el que se opta, al desarrollarse más como reacción a la presencia de inmigrantes en las aulas a través de medidas compensatorias, que como una revisión de la inadecuación de los supuestos homogeneizadores y etnocéntricos sobre los que se asienta el propio sistema. (Díez, 2014, pp. 14-17).

A través del artículo “Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento oculta”, obtenemos también algunos ejemplos relacionados con los valores, en los libros de texto, es de suponer que de “esos que sustentan la democracia”, donde a la mujer prácticamente se le esconde.

Esta ausencia, en sí misma, se convierte en un activo mecanismo discriminatorio con una gran inercia y que articula la ocultación de los logros femeninos, puesto que presenta una visión de mundo androcéntrica y epistémicamente muy limitada y que se difunde desde la enseñanza. El hecho de que la presencia de la mujer en la narración de la época contemporánea sea tan paradójicamente baja, como señalan los indicadores, muestra que este mecanismo discriminatorio sigue plenamente vigente. La posición acrítica de la sociedad en general y de los docentes en particular (Torres, 1991) a este respecto indica la interiorización tan profunda de esta discriminación como un hecho normalizado.

La escasa relevancia de las mujeres en los textos escolares transmite con suma eficiencia unos patrones de desigualdad social que fragilizan la posición de la mujer y la dejan en inferioridad de condiciones. Estos patrones están ligados a la falta de referencias socioculturales que se les proporcionan a las chicas y a los desajustes que esto provoca

en la forja de identidades sociales. Como señala Blanco (2000, p. 202) «el ocultamiento de la genealogía de mujeres sustrae a las niñas y a las adolescentes de un elemento clave de identificación social». Son estos patrones los que se encuentran en la base de un amplio abanico de comportamientos discriminatorios que van desde la brutalidad de la violencia de género a la sutileza del techo de cristal. Tales comportamientos asientan, de esta manera, un orden social excluyente. (López-Navajas, 2014, pp. 303-304).

Los varapalos no acaban aquí, y eso que se recurre a bibliografía oficial, del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte:

La escuela como institución no trata de cuestionar su función, su organización, sus métodos, las materias que imparte, sino que intenta insistentemente hacer entrar al alumno en razón en un proceso de doma conductual. Así, se pasa de tener como objetivos de aprendizaje las matemáticas, el lenguaje, etc., a un proceso de domesticación, en el que se intenta acallar cualquier disidencia a través del castigo y cuya máxima expresión es el tratamiento educativo del reformatorio. (Calderón, 2014, p. 199).

No, esta cita no la ha escrito Francisco Ferrer Guardia, es una cita del siglo XXI, en una publicación ministerial.

Lo que “mejoraría” todo lo afirmado no se alejaría, presuntamente, de la ideología de quienes promovieron la última reforma de la enseñanza, la LOMCE, que publicaron un borrador sobre los nuevos valores a inculcar.

Valores Éticos formará a los alumnos "en el concepto constitucional de nación española", destacaron los periódicos conservadores al poco de conocerse el texto. Otros titulares celebraron: "El derecho a la vida se estudiará en Valores Éticos".

"Se quejaban de que Educación para la Ciudadanía adoctrinaba, y plantean una alternativa de adoctrinamiento pura y dura, en la que desde el Ministerio se establece qué valores hay

que aprender y cómo hacerlo", se queja José Luis Pazos, presidente de la Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos (CEAPA).

Los objetivos curriculares marcan ciertas pautas que no convencen a profesores, sindicatos o a los representantes de los padres. Por ejemplo, en lo que respecta a los derechos ciudadanos y a ciertas formas de protesta como la desobediencia civil o la objeción de conciencia, que se plantean como ejemplos de incumplimiento de deberes.

(...) Más allá de la estructura del Estado y de los principios constitucionales, uno de los objetivos pedagógicos es que los alumnos sepan valorar el papel que juegan las Fuerzas Armadas "a favor de la seguridad y la paz".

Describe y estima la importancia de la misión de las Fuerzas Armadas (en el art. 15 de la Ley de Defensa Nacional), acerca de la seguridad y defensa de España y su contribución en situaciones de emergencia y ayuda humanitaria, tanto nacionales como internacionales [Valores Éticos. 4º ESO].

(...) Mucho más peliaguda es la forma de abordar los valores éticos en el campo de la ciencia y la tecnología. El texto plantea claramente algunos avances como "problemas". Por ejemplo, el uso de células madre o la clonación. También se refiere a la eutanasia y eugenesia como "peligros".

- *[...] estimar la viabilidad de proyectos científicos y tecnológicos, considerando la idoneidad ética de los objetivos que pretenden y la evaluación de los riesgos y consecuencias personales, sociales y medioambientales que su aplicación pueda tener.*
- *Analiza información seleccionada de diversas fuentes, con el fin de conocer en qué consisten algunos de los avances en medicina y biotecnología, que plantean dilemas*

morales, tales como: la utilización de células madre, la clonación, la eutanasia y la eugenesia, entre otros, señalando algunos peligros que estos encierran si se prescinde del respeto a los valores éticos [Los valores éticos y su relación con la ciencia y la tecnología. 1º ciclo ESO].

(...) Valores Éticos es, además, la alternativa a Religión, que con la LOMCE sube de categoría y se convierte en una asignatura evaluable, una histórica reivindicación de la Conferencia Episcopal Española (CEE). Precisamente (...) el portavoz de la CEE, José María Gil Tamayo, aseguraba que hay que trabajar para que la educación "no sea un mercadeo de ideologías" y la cuestión religiosa "no sea la asignatura pendiente dependiendo de las alternancias políticas".

Los objetivos de la asignatura de Religión no figuran en el borrador del decreto porque, aunque los profesores cobran de fondos públicos (unos 500 millones de euros al año), su selección y el propio currículo dependen de la autoridad religiosa competente. En el caso de la religión católica, la CEE. El programa de la asignatura que está en vigor es de 2007.

La CEAPA forma parte del Consejo Escolar del Estado, el órgano oficial de participación de la comunidad educativa que analizará y dictaminará sobre este borrador de currículo. Pazos no tiene muchas esperanzas de que las aportaciones individuales (que podían hacerse a través de la web) o las que hagan asociaciones y sindicatos vayan a reflejarse finalmente en el texto: "El ministerio ya ha enviado los currículos a las editoriales para empezar a trabajar, lo cual ya da la muestra del espíritu de consenso del Gobierno. (Chientaroli, 2014).

El futuro, casi presente, que se expone, y también, que se le avecina al alumnado, aportará dos opciones, en lo que a valores evaluables se refiere. O valores religiosos, o una amalgama de patriotismo, militarismo, críticas a la ciencia sin estar muy claro según qué criterios... y por supuesto, lo que las editoriales crean oportuno, siempre de forma acorde con el partido político de turno, el que gobierne. Por supuesto, siempre sin entrar en contradicción con Unión Europea, Banco

Mundial y quien sabe cuantos organismos *supranacionales* más. Los valores, pues, siguen quizás una máxima posiblemente simple pero contundente: el sistema de enseñanza es la enseñanza del sistema.

2.1.3 El aprendizaje permanente

En la LOCE, el aprendizaje permanente comienza sin poseer el papel protagonista que tendrá posteriormente. Hasta la cuarta página de su exposición de motivos, no aparece el concepto, relacionándolo con las personas adultas y con el aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Sorprende que, en el mundo retórico-jurídico en el que las palabras “bonitas” son recurrentes, esta fuente primaria nos diga que “en todos los casos, esta oportunidad de formación estará orientada, fundamentalmente, a cubrir la enseñanza básica y la enseñanza de carácter no obligatorio” (exposición de motivos LOCE 10/2002, de 23 de diciembre), y nada más.

También se trata de la formación permanente del profesorado, presuntamente, como dice la exposición de motivos de esta ley,

enunciando programas y actividades específicas que contribuyan a la necesaria actualización que demandan los profesores, con el fin de que el ejercicio de su actividad pueda responder adecuadamente a la evolución constante de las necesidades de una función tan compleja y dinámica como lo es la educación. Y tanto esta formación como el propio desempeño de la función docente exigen un reconocimiento, una valoración, por parte de las Administraciones y por parte de la sociedad. (Ibíd.).

Pese a esta poca relevancia otorgada al aprendizaje permanente en la exposición de motivos, especialmente si la comparación se establece con la tan mencionada calidad, y a que se relaciona con personas adultas y profesorado, la sorpresa no tarda en aparecer.

Como quinto principio de la calidad del sistema de enseñanza, siguiendo el articulado de la LOCE, figura “la concepción de la educación como un proceso permanente, cuyo valor se extiende a lo largo de toda la vida” (art. 1 e LOCE 10/2002, de 23 de diciembre).

No es hasta el Título III, “Del aprendizaje permanente: enseñanzas para las personas adultas”, cuando aparece de nuevo el concepto.

Artículo 52. Objetivo. 1. La educación permanente tiene como objetivo ofrecer a todos los ciudadanos la posibilidad de formarse a lo largo de toda la vida, con el fin de adquirir, actualizar, completar y ampliar sus capacidades y conocimientos para su desarrollo personal o profesional.

A tal fin, las Administraciones educativas colaborarán con otras Administraciones públicas con competencias en la formación de personas adultas y, en especial, con la Administración laboral. (LOCE 10/2002, de 23 de diciembre).

En el artículo 54.3, sobre bachillerato y formación profesional, se dice que “las Administraciones educativas organizarán en estos niveles la oferta pública de enseñanza a distancia, con el fin de atender adecuadamente a la demanda de formación permanente de las personas adultas” (Ibíd.).

Por su parte, el artículo 57.2 anuncia que

los programas de formación permanente del profesorado deberán contemplar las necesidades específicas relacionadas con la organización y dirección de los centros, la coordinación didáctica, la orientación y tutoría, con la finalidad de mejorar la calidad de la enseñanza y el funcionamiento de los centros. (Ibíd.).

El artículo 59 también trata sobre la formación permanente del profesorado, más bien informando sobre las relaciones de las Administraciones en el asunto, y recordando los beneficios prácticos de esta formación a efectos de los concursos de traslados de ámbito nacional y del reconocimiento de la movilidad entre los cuerpos docentes.

Desplazándonos hasta la disposición adicional octava, encontramos una “gran utilidad” en la formación permanente, a los efectos que acabamos de mencionar, pues el baremo de méritos incluye los cursos de formación y perfeccionamiento superados, los méritos académicos y profesionales, la antigüedad y estar en posesión de la categoría de Director.

En la LOE, el discurso cambia, y en su preámbulo leemos:

Se debe concebir la formación como un proceso permanente, que se desarrolla durante toda

la vida. Si el aprendizaje se ha concebido tradicionalmente como una tarea que corresponde sobre todo a la etapa de la niñez y la adolescencia, en la actualidad ese planteamiento resulta claramente insuficiente. Hoy se sabe que la capacidad de aprender se mantiene a lo largo de los años, aunque cambien el modo en que se aprende y la motivación para seguir formándose. También se sabe que las necesidades derivadas de los cambios económicos y sociales obligan a los ciudadanos a ampliar permanentemente su formación. En consecuencia, la atención hacia la educación de las personas adultas se ha visto incrementada.

Fomentar el aprendizaje a lo largo de toda la vida implica, ante todo, proporcionar a los jóvenes una educación completa, que abarque los conocimientos y las competencias básicas que resultan necesarias en la sociedad actual, que les permita desarrollar los valores que sustentan la práctica de la ciudadanía democrática, la vida en común y la cohesión social, que estimule en ellos y ellas el deseo de seguir aprendiendo y la capacidad de aprender por sí mismos. Además, supone ofrecer posibilidades a las personas jóvenes y adultas de combinar el estudio y la formación con la actividad laboral o con otras actividades. (LOE 2/2006, de 3 de mayo).

El cambio, en este sentido, de LOCE a LOE es, pues, al menos retóricamente, considerable. En el preámbulo también es posible leer que

de acuerdo con los principios rectores que inspiran la Ley, la educación se concibe como un aprendizaje permanente, que se desarrolla a lo largo de la vida. En consecuencia, todos los ciudadanos deben tener la posibilidad de formarse dentro y fuera del sistema educativo, con el fin de adquirir, actualizar, completar y ampliar sus capacidades, conocimientos, habilidades, aptitudes y competencias para su desarrollo personal y profesional. La Ley concede al aprendizaje permanente tal importancia que le dedica, junto a la organización de

las enseñanzas, un capítulo específico del título Preliminar. (Ibíd.).

Del quinto lugar que ocupaba en la LOCE, en la LOE el aprendizaje permanente alcanza el cuarto lugar dentro de los principios y fines de la educación, eso sí, con la misma redacción al respecto, que no es necesario repetir.

En esta ley, el artículo 5, a través de seis puntos, repite prácticamente todo lo que ya se ha escrito, de forma, bajo mi punto de vista, reiterativa. No hay mucho más en esta ley sobre el aprendizaje permanente.

El artículo 102 de la ley, sobre la formación permanente del profesorado, viene a decir que esta es un derecho, una obligación y una responsabilidad de la Administración y de los centros...

Los programas de formación permanente deberán contemplar la adecuación de los conocimientos y métodos a la evolución de las ciencias y de las didácticas específicas, así como todos aquellos aspectos de coordinación, orientación, tutoría, atención educativa a la diversidad y organización encaminados a mejorar la calidad de la enseñanza y el funcionamiento de los centros. Asimismo, deberán incluir formación específica en materia de igualdad en los términos establecidos en el artículo siete de la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. (Ibíd.).

Por su parte, el artículo 103.1 de la LOE indica lo siguiente:

Las Administraciones educativas planificarán las actividades de formación del profesorado, garantizarán una oferta diversificada y gratuita de estas actividades y establecerán las medidas oportunas para favorecer la participación del profesorado en ellas. Asimismo, les corresponde facilitar el acceso de los profesores a titulaciones que permitan la movilidad entre las distintas enseñanzas, incluidas las universitarias, mediante los acuerdos oportunos con las universidades. (Ibíd.).

Y hasta aquí llegamos sobre el aprendizaje permanente en esta ley. El preámbulo de la

LOMCE nos ayuda, en parte, a saber de donde viene esta nueva moda, por llamarlo de alguna manera, relacionada con la retórica sobre el aprendizaje permanente, en su novena página:

Esta Ley Orgánica considera esencial la preparación para la ciudadanía activa y la adquisición de las competencias sociales y cívicas, recogidas en la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. En el contexto del cambio metodológico que esta Ley Orgánica propugna se aborda esta necesidad de forma transversal al incorporar la educación cívica y constitucional a todas las asignaturas durante la educación básica, de forma que la adquisición de competencias sociales y cívicas se incluya en la dinámica cotidiana de los procesos de enseñanza y aprendizaje y se potencie de esa forma, a través de un planteamiento conjunto, su posibilidad de transferencia y su carácter orientador. (LOMCE 8/2013, de 9 de diciembre).

Eso sí, salvo decir que los ciclos de Formación Profesional Básica contribuirán a que el alumnado adquiera o complete las competencias del aprendizaje permanente, o que el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte elaborará, previa consulta a las Comunidades Autónomas, un marco común de referencia de competencia digital docente que oriente la formación permanente del profesorado y facilite el desarrollo de una cultura digital en el aula, poco más podemos leer sobre el tema que ahora nos ocupa.

Nuevamente, la cuestión del aprendizaje permanente no es una cuestión original ibérica precisamente. Para una tesis doctoral, sería probablemente mucho más sencillo, o menos problemático, hablar sobre el “sexo de los ángeles”, descontextualizar, o hablar de las presuntas ideologías de los partidos políticos que realizan las leyes. Los cuadros de mando están bastante más allá de las fronteras ibéricas.

Habrà, probablemente, un alto número de bibliografía que se perderà en lo coherente del concepto de aprendizaje permanente, en su necesidad, y en afirmar que el hecho de que se plantee en las leyes es el primer paso para que suceda. Lo cierto, es que dichas obras, artículos, escritos... no han llegado a las manos de quien ahora escribe. Igualmente cierto es que las búsquedas bibliográficas no se han realizado en las sedes de los partidos políticos, ni en sus portales de

internet, ni en sus fundaciones, ni en sus “voceros escritos.”

Agradable sorpresa ha sido encontrar un cierto consenso, una grata contextualización, en la bibliografía encontrada, la cual se intenta extractar en las siguientes líneas, pese a la extensión de alguna cita.

El paradigma del *Aprendizaje a lo largo de la vida* (ALV) parece haber emergido en la escena política actual con el ímpetu de una nueva moda. En efecto, son numerosos los documentos de rango internacional y nacional que, en nuestros días, informan las políticas educativas nacionales occidentales hacia la consecución de objetivos de formación de una ciudadanía educada y formada en todos los tramos de la vida. Como muestras del entorno europeo en el que se encuentra inserta la política educativa española cabe destacar el Libro Blanco de la Unión Europea *Educación y formación – Enseñar y aprender, hacia la sociedad del aprendizaje* de 1995, el Libro Blanco publicado por este mismo organismo *Crecimiento, competitividad y empleo: los retos del siglo XXI*, de 1993, o el *Memorandum del Aprendizaje Permanente* de la Comisión Europea, del año 2000. La Comisión Europea, de hecho, sancionó la relevancia del ALV declarando al año 1996 como Año Europeo del Aprendizaje Permanente. (García, M. J., 2006, p. 2).

A la cita anterior podríamos añadir lo recogido sobre la educación permanente en la Conferencia Internacional de Hamburgo³⁵ (1997) de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación (UNESCO), o la Declaración de Mumbai sobre el Aprendizaje Permanente, la Ciudadanía Activa y la Reforma de la Educación Superior³⁶, de un año después.

Pero seguramente nos aproximaremos más a la realidad si leyéramos las “opiniones” de organismos como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), o el Banco Mundial.

Ha sido, efectivamente, una concepción de educación permanente (en la escuela y fuera de ella) ampliamente subordinada al ajuste a la economía en el nuevo capitalismo, a la

³⁵ Recuperado de www.unesco.org/education/uie/confintea/pdf/con5spa.pdf

³⁶ Recuperado de <http://www.unesco.org/education/uie/confintea/mumbspa.html>

productividad y al crecimiento económico, a la empleabilidad y a la competitividad, aquella que viene dominando durante las últimas décadas. Hasta tal punto, que se han diluido no solamente las resonancias democráticas y autonómicas de una educación permanente comprometida con la transformación de la economía y de la sociedad, sino que también se ha sometido a una fuerte erosión de las dimensiones libertarias y críticas al propio concepto de educación permanente, pasando a ser incluso objeto de profundas mutaciones. En los últimos años, el concepto de “aprendizaje a lo largo de la vida” se ha asumido como categoría dominante dentro de los discursos políticos, en el contexto de las grandes organizaciones internacionales, de la Unión Europea y de los gobiernos de los respectivos Estados miembros. En un contexto marcado por la defensa de la reforma neoliberal del Estado de bienestar social, dando lugar a la responsabilización de cada individuo por la construcción de su portafolio competitivo de competencias, visando al ajuste de cada uno a las necesidades de una economía y de un mercado de trabajo cada vez más desregulado, el concepto de educación ha sido con frecuencia evacuado de los discursos políticos y pedagógicos, para dar lugar a nuevas categorías emergentes como cualificaciones, competencias, o habilidades económicamente valorables.

Incluso donde había sobrevivido desde el punto de vista terminológico la educación permanente, o a lo largo de la vida, esta se vio sometida a un profundo proceso de resignificación, abandonando sus ideales críticos y de transformación, e incluso una buena parte de sus compromisos socialdemócratas en lo que se refiere a la igualdad de oportunidades y a una concepción no elitista de la educación, que fueron desarrollados en un contexto de democracias capitalistas liberales que, históricamente, consagraron un papel intervencionista al Estado en la educación pública. Sin embargo, en la actualidad el aprendizaje a lo largo de la vida y sus derivados pospedagógicos (empleabilidad, flexibilidad o innovación, entre otros) se han fijado de forma pragmática en torno a las celebradas

virtudes del “aprender para ganar” y del “conocer para competir” (Lima, 2012), consideradas centrales en las llamadas “sociedades del conocimiento y del aprendizaje”. La educación permanente se ha subordinado a patrones restringidos de utilidad, siendo frecuentemente confundida con: escolarización permanente, educación escolar de segunda oportunidad, reconocimiento y certificación de competencias, formación profesional continua, vocacionalismo adaptativo y funcional, inclusión social para las periferias o bordes de dentro de un sistema cada vez más basado en la competitividad desenfrenada y en la performatividad selectiva y excluyente. Esto no quiere decir que algunas de las dimensiones indicadas no integren, necesariamente, un concepto amplio y polifacético de la educación permanente, sino tan solo que no es posible admitir que todo sea drásticamente reducido a una de las partes o dimensiones apuntadas. Tal y como Iván Illich ya criticó, la superación de los sistemas escolares tradicionales, a través de los nuevos sistemas educativos y de educación permanente basados en el modo de producción industrial, daría lugar a “[...] instrumentos de condicionamiento, poderosos y eficaces, que producirían en serie una mano de obra especializada, consumidores dóciles, usuarios resignados.” (Lima, 2012, pp. 44-45).

Salvo por la palabra *performatividad*, cuyo significado he debido investigar³⁷, ya que no figuraba como palabra en el diccionario de la Real Academia Española, no podría haber expresado mejor la cita anterior de lo que lo ha hecho el señor Licínio C. Lima (2012), de la Universidade do Minho, Braga, Portugal.

Haré propio el contenido de la siguiente cita para finalizar este epígrafe:

El Consejo de la Unión Europea es el que marca las reformas educativas que se están llevando a cabo en todos los países. Los objetivos se articulan en torno al incremento de la competencia de la Unión Europea a nivel mundial, tal como se acordó en la cumbre de Lisboa del año 2000. Allí se señalaron diversas claves: Potenciar la excelencia, innovación

³⁷ Performatividad se da cuando en un acto del habla o de comunicación no solo se usa la palabra sino que esta implica forzosamente a la par una acción. Recuperado de <http://subtramas.museoreinasofia.es/es/anagrama/performatividad>

y competitividad de cada país. Educar en valores, entiéndase predicar la supremacía de la democracia burguesa y del mercado, potenciar la formación profesional, acortar los ciclos universitarios y fomentar el aprendizaje permanente facilitando así el cambio continuo de trabajo, responsabilizando y cobrando al trabajador por su formación. No se trata de formar a tantos universitarios y gastar dinero en ellos para que acaben haciendo trabajos precarios. La cumbre no se cortó al señalar su objetivo último: ser más competitivo que EEUU. Es claramente con esta finalidad con la que se hacen todos los planes de la Unión Europea, llámese Constitución Europea, Directiva Bolkestein, las reformas educativas, declaración de Bolonia o la cumbre de Lisboa. (Ledesma, 2006, p. 4).

Con estas reflexiones, alcanzamos a comprender el origen de los intereses relacionados con el presunto objetivo del aprendizaje permanente, y comprobar, una vez más, cómo el sistema de enseñanza del Estado español aplica fórmulas ajenas.

2.1.4 La flexibilidad y la orientación

Como no podía ser de otra manera, ahí está el diccionario de la Real Academia Española. De ambiguo nos da tres acepciones, de flexible cinco, y de orientar siete.³⁸ ¿Estamos ante un nuevo caso de ambigüedad? ¿Quién marca el significado de estos conceptos?

“La plena integración de España en el contexto europeo comporta una mayor apertura y exige un mayor grado de homologación y flexibilidad del sistema educativo” (exposición de motivos LOCE 10/2002, de 23 de diciembre). Ahí encontramos la respuesta.

Siguiendo la misma fuente:

los programas de iniciación profesional, establecidos en la Ley, se conciben como una alternativa presidida por los principios de la máxima inclusividad y la adecuada flexibilidad del sistema educativo y orientada, primordialmente, a aquellos alumnos que rechazan la escuela en su concepción tradicional, de modo que quienes los cursen con aprovechamiento

puedan conciliar cualificación profesional y competencias básicas de carácter general, mediante una adaptación franca de los contenidos, de los ritmos y de la organización escolar. Este nuevo tratamiento educativo que introduce la Ley, al conducir al título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, permitirá reducir las actuales cifras de abandono del sistema y abrirá a un mayor número de alumnos todas las oportunidades de formación y cualificación que ofrece el sistema reglado postobligatorio -incluidas en la presente Ley- así como el acceso, con mayores garantías, a la vida laboral. (Ibíd.).

El fracaso consumado de las aspiraciones de la cita anterior queda reflejado, como ya vimos con anterioridad, en el informe de Unicef (González-Bueno y Bello, 2014), y con él, en las cifras de abandono escolar, con o sin titulación.

La LOCE afirma tener una vocación de flexibilidad... y dicha flexibilidad es considerada un principio de calidad del sistema educativo, con el supuesto objetivo de adecuar su estructura y su organización a los cambios, necesidades y demandas de la sociedad, y a las diversas aptitudes, intereses, expectativas y personalidad del alumnado. Esta es la misma flexibilidad que hace que la mayor parte de los contenidos del currículo estén establecidos por el Estado... o la misma flexibilidad que tienen los libros de texto. En doblarse, será.

Hasta el artículo 34.2.j no resurge la palabra flexibilidad, para configurarse en un objetivo del bachillerato; este artículo pretende afianzar el espíritu emprendedor con actitudes de creatividad, flexibilidad, iniciativa, confianza en uno mismo, sentido crítico, trabajo en equipo y espíritu innovador...

Seis veces aparece la palabra flexibilidad en la LOCE en total. La palabra orientación no se encuentra en el preámbulo del texto, figurando en el artículo 2.1.c, cuando se afirma que todo el alumnado tiene derecho a orientación educativa y profesional.

El artículo 3.1.f de esta última ley da derecho a que se escuche a padres y madres en aquellas decisiones que afecten a la orientación académica y profesional de su descendencia. El cuarto curso de la ESO se denominaría *Curso para la Orientación Académica y Profesional Postobligatoria*. Tendría carácter preparatorio, de los estudios postobligatorios y de la incorporación a la vida laboral.

Al finalizar el segundo curso de la ESO, con el fin de orientar a familias y alumnado en la elección de los itinerarios, el equipo de evaluación, con el asesoramiento del equipo de orientación,

emitiría un informe de orientación escolar para cada estudiante . La elección de itinerario realizada en un curso académico no condicionaría la del siguiente.

El alumnado que con quince años y tras una presunta adecuada orientación educativa y profesional, optara voluntariamente por no cursar ninguno de los itinerarios de la ESO, permanecería escolarizado en un programa de iniciación profesional. Asimismo, podrían incorporarse a dichos programas estudiantes de dieciséis años.

Los métodos pedagógicos de estos programas se adaptarían a las características específicas del alumnado, y fomentarían el trabajo en equipo. Asimismo, la tutoría y la orientación educativa y profesional tendrían especial consideración en estos programas. Todo ello en teoría, claro.

La orientación vuelve a tocarse al tratar la cuestión de la promoción, seguimos analizando la LOCE. Cada curso podría repetirse una sola vez. Si, tras la repetición, no se cumplieran los requisitos para pasar al curso siguiente, el equipo de evaluación, asesorado por el de orientación, y previa consulta a los padres, podría decidir su promoción al curso siguiente, en las condiciones que el Gobierno estableciera en función de las necesidades educativas del alumnado... todo ello, según la ley. Un tanto complejo que el Gobierno sepa dichos requerimientos del alumnado con una norma general.

Quienes se graduaran en ESO recibirían un informe de orientación escolar para su futuro académico y profesional, que tendría carácter confidencial. Quienes no aprobaran, es decir, fueran rechazados por el sistema de enseñanza, no tendrían el privilegio de obtener dicho informe confidencial, sino un *Certificado de Escolaridad*, en el que constaran los años cursados, cuya utilidad no es complicado adivinar.

El proceso de escolarización de alumnado con necesidades educativas especiales incluiría también la orientación a padres y madres, para la necesaria cooperación entre la escuela y la familia. Al profesorado le correspondería la colaboración, con los servicios o departamentos especializados en orientación, en el proceso de orientación educativa, académica y profesional del alumnado. Como ya vimos, los programas de formación permanente del profesorado deberían incluir las necesidades específicas relacionadas con la orientación.

La autonomía pedagógica de los centros docentes, con carácter general, se concretaría mediante las programaciones didácticas, planes de acción tutorial y planes de orientación académica y profesional y, en todo caso, mediante proyectos educativos, según la LOCE. Aquellas funciones referentes a la orientación serían coordinadas por el claustro de profesores y profesoras.

En el preámbulo de la LOE se considera que para permitir el tránsito de la formación al trabajo y viceversa, o de estas a otras actividades, es necesario incrementar la flexibilidad del sistema de enseñanza. Se dice de este último que ha ido perdiendo parte de su rigidez inicial con el

paso del tiempo, pero no ha favorecido en general la existencia de caminos de ida y vuelta hacia el estudio y la formación. Permitir que quienes abandonaron sus estudios de manera temprana puedan retomarlos y completarlos, y que las personas adultas puedan continuar su aprendizaje a lo largo de la vida exige, según la ley, concebir el sistema educativo de manera más flexible. Y esa flexibilidad implicaría establecer conexiones entre los distintos tipos de enseñanzas, facilitar el paso de unas a otras y permitir la configuración de vías formativas adaptadas a las necesidades e intereses personales.

Esta fuente continúa diciendo que la flexibilidad del sistema lleva aparejada necesariamente la concesión de un espacio propio de autonomía a los centros docentes. La exigencia que se le plantea de proporcionar una educación de calidad a todo el alumnado, teniendo al mismo tiempo en cuenta la diversidad de sus intereses, características y situaciones personales, obliga a reconocerle una capacidad de decisión que afecta tanto a su organización como a su modo de funcionamiento. Siempre según el Gobierno, y su aprobada ley, aunque las Administraciones deban establecer el marco general en que debe desenvolverse la actividad educativa, los centros deben poseer un margen propio de autonomía que les permita adecuar su actuación a sus circunstancias concretas y a las características de su alumnado, con el objetivo de conseguir el éxito escolar estudiantil. Los responsables de la educación deberían proporcionar a los centros los recursos y los medios que necesitan para desarrollar su actividad y alcanzar tal objetivo, mientras que estos deberían utilizarlos con rigor y eficiencia para cumplir su cometido del mejor modo posible.

Según el Instituto Nacional de Estadística, basándose en la Encuesta Europea de Población Activa, y de la Encuesta Europea de Fuerza de Trabajo, el porcentaje de abandono educativo temprano (es decir, las personas de entre 18 y 24 años, que no han aprobado la ESO y no siguen ningún programa formativo) en el Estado español, a fecha de 2012, fue del 28,8% para los hombres, y del 20,8% para las mujeres. En ese año, por ejemplo, el porcentaje española masculino duplicaba la media de la UE-28 (14,4%).³⁹ No suena a éxito.

Nuevamente, la LOE casi calca a su predecesora en considerar la flexibilidad como un principio educativo fundamental, con la misma argumentación, cuya repetición no aportaría nada en este trabajo, siendo también un objetivo del bachillerato. Y aquí finaliza la flexibilidad en esta ley.

La orientación educativa y profesional es, de nuevo, principio educativo en la LOE, como medio necesario para el logro de una formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores.

Los poderes públicos prestarán una atención prioritaria al conjunto de factores que

³⁹ Recuperado de [http://www.ine.es/ss/Satellite?](http://www.ine.es/ss/Satellite?L=es_ES&c=INESeccion_C&cid=1259925480602&p=1254735110672&pagename=ProductosYServicios%2FPYSLayout¶m3=1259924822888)

L=es_ES&c=INESeccion_C&cid=1259925480602&p=1254735110672&pagename=ProductosYServicios%2FPYSLayout¶m3=1259924822888

favorecen la calidad de la enseñanza, entre los cuales, como no podría ser de otra manera, está la orientación educativa y profesional.

De nuevo, en la ESO se prestará especial atención a la orientación educativa y profesional del alumnado. Corresponde a las Administraciones educativas promover las medidas necesarias para que la tutoría personal y la orientación educativa, psicopedagógica y profesional, constituyan un elemento fundamental en la ordenación de esta etapa.

Realmente, no hay grandes novedades en el lenguaje sobre orientación, ni prácticamente ninguna diferencia entre una ley y la otra. Lo que si supone una absoluta innovación, es la disposición adicional vigesimotercera de la LOE, sobre datos personales del alumnado. Bajo mi punto de vista, es tan llamativa, y trascendería tanto la flexibilidad y la orientación, que es necesario citarla textualmente pese a su extensión:

1. Los centros docentes podrán recabar los datos personales de su alumnado que sean necesarios para el ejercicio de su función educativa. Dichos datos podrán hacer referencia al origen y ambiente familiar y social, a características o condiciones personales, al desarrollo y resultados de su escolarización, así como a aquellas otras circunstancias cuyo conocimiento sea necesario para la educación y orientación de los alumnos.
2. Los padres o tutores y los propios alumnos deberán colaborar en la obtención de la información a la que hace referencia este artículo. La incorporación de un alumno a un centro docente supondrá el consentimiento para el tratamiento de sus datos y, en su caso, la cesión de datos procedentes del centro en el que hubiera estado escolarizado con anterioridad, en los términos establecidos en la legislación sobre protección de datos. En todo caso, la información a la que se refiere este apartado será la estrictamente necesaria para la función docente y orientadora, no pudiendo tratarse con fines diferentes del educativo sin consentimiento expreso. (LOE 2/2006, de 3 de mayo).

Si aplicáramos esta regla al profesorado, para que el alumnado, y sus familias, conocieran los datos personales del mismo, ¿Qué pasaría? Sería interesante conocer la opinión de la Agencia Española de Protección de Datos sobre esta disposición.

Otra sorpresa relacionada con la orientación, también se puede encontrar al final de la LOE, con una contundencia poco propia en leyes educativas. A padres, madres, o tutores o tutoras, según la disposición final primera, les corresponde respetar y hacer respetar las normas establecidas por el centro, la autoridad y las indicaciones u orientaciones educativas del profesorado. Eso es “flexibilidad”...

También representa “flexibilidad”, en esta misma disposición, que se recuerde que todo el alumnado tiene el derecho y el deber de conocer la Constitución Española y el respectivo Estatuto de Autonomía, con el fin de formarse en los valores y principios reconocidos en ellos. Y no en otros.

Esta disposición que mencionamos también deja claro que es un deber del alumnado respetar la autoridad y orientaciones del profesorado. Habría que ver como se conjugan flexibilidad y autoridad.

Podría considerarse quizás como pintoresco que las palabras flexibilidad o flexible no aparezcan en las 64 páginas de la LOMCE. Presuntamente relacionadas con la orientación, hay unas nuevas evaluaciones que no se deberían ignorar.

Las evaluaciones externas de fin de etapa constituyen una de las principales novedades de la LOMCE. Como ya vimos en el epígrafe anterior, la propia ley nos fija el referente. Veinte países de la OCDE realizan a sus alumnos y alumnas pruebas de esta naturaleza y las evidencias, dice el preámbulo de la ley, indican que su implantación tiene un impacto de al menos dieciséis puntos de mejora de acuerdo con los criterios de PISA. No olvidemos, PISA mide matemáticas, lectura y ciencias. Nada más.

Según la LOMCE, estas pruebas tendrán un carácter formativo y de diagnóstico. Por un lado, para garantizar que alumnos y alumnas alcancen los niveles de aprendizaje adecuados para el normal desenvolvimiento de su vida personal y profesional conforme al título pretendido, y además permitir efectuar una orientación en sus decisiones escolares de acuerdo con los conocimientos y competencias que “realmente posean”. Por otro lado, estas pruebas “normalizan” los estándares de titulación en todo el Estado español, indicando de forma clara al conjunto de la comunidad educativa cuáles son los niveles de exigencia requeridos, e introduciendo elementos de “certeza, objetividad y comparabilidad de resultados”. Además, proporcionan a la familia, a los centros y a las Administraciones educativas una “valiosa información” de cara a futuras decisiones. El objetivo de esta evaluación es la presunta mejora del aprendizaje del alumno o de la alumna, de las medidas de gestión de los centros, y de las políticas de las Administraciones.

Ha sido muy difícil no añadir comillas a tantas expresiones tomadas del preámbulo de la LOMCE. A mi juicio, todo es bastante rebatible, pero una prueba, con posterioridad a todo un curso,

por ejemplo, ignoro, hasta cierto punto, cómo iba a contribuir al aprendizaje del alumnado. Los “estándares de titulación” quizás destrozan aquello de la flexibilidad, ya hasta en el plano teórico-escrito-legislativo.

En la fuente primaria que seguimos usando, leemos:

Las pruebas serán homologables a las que se realizan en el ámbito internacional y, en especial, a las de la OCDE y se centran en el nivel de adquisición de las competencias. Siguiendo las pautas internacionales, deberán ser cuidadosas en cualquier caso para poder medir los resultados del proceso de aprendizaje sin mermar la deseada autonomía de los centros, y deberán excluir la posibilidad de cualquier tipo de adiestramiento para su superación. (LOMCE 8/2013, de 9 de diciembre).

Como resumen de lo extraído del preámbulo que estamos leyendo hasta el momento: flexibilidad poca, nula, o cero; a esto se sumaría la supuesta imposibilidad de orientar para estas pruebas, pues parecería indicarse que ello sería adiestramiento para su superación. Y por supuesto, la OCDE manda. Una organización de ámbito económico... o macroeconómico, según se mire. Eso sí, la LOMCE afirma tener un carácter orientador.

La acción tutorial, según la LOMCE, orientará el proceso educativo individual y colectivo del alumnado en la etapa de la educación primaria, cuyo resultado de su evaluación final se expresará en niveles. El nivel obtenido por cada alumno o alumna se hará constar en un informe, que será entregado a los padres, madres o tutores legales y que tendrá carácter informativo y orientador para los centros en los que los alumnos y alumnas hayan cursado sexto de primaria y para aquellos en los que cursen el siguiente curso escolar, así como para los equipos docentes, los padres, madres o tutores legales y los alumnos y alumnas.

Bajo todos los eufemismos que transcribo de la ley, obtenemos lo que a todas luces podría significar una total clasificación global del alumnado, una especie de estigma, en el caso de quienes no tuvieran un gran nivel, con el que llegarían a un nuevo centro de ESO. Un estigma informativo y orientador, por supuesto.

Al final de cada uno de los cursos de la ESO se entregará a los padres, madres o tutores legales de cada estudiante un consejo orientador, que incluirá un informe sobre el grado de logro de los objetivos y de adquisición de las competencias correspondientes, así como una propuesta a padres, madres o tutores legales o, en su caso, al alumno o alumna del itinerario más adecuado a

seguir, entre los cuales podría estar la incorporación a un programa de mejora del aprendizaje y el rendimiento o a un ciclo de Formación Profesional Básica, según recoge en el articulado de la LOMCE.

Sobre la convivencia, las medidas correctoras que se determinen ante alguna posible falta a las normas, deberán ser proporcionadas a los fallos cometidos. Aquellas conductas que atenten contra la dignidad personal de otros miembros de la comunidad educativa, que tengan como origen o consecuencia una discriminación o acoso basado en el género, orientación o identidad sexual, o un origen racial, étnico, religioso, de creencias o de discapacidad, o que se realicen contra el alumnado más vulnerable por sus características personales, sociales o educativas tendrán la calificación de falta muy grave y llevarán asociada como medida “correctora” la expulsión, temporal o definitiva, del centro.

Las decisiones de adoptar medidas correctoras por la comisión de faltas leves serán inmediatamente ejecutivas. La orientación en estos casos desaparece, quedando relegada por la disciplina, “más educativa”. La flexibilidad queda relegada a si la expulsión fuera temporal o definitiva. Para cualquier estudiante, recordemos, menor de edad, que cometa un fallo, ya sabe lo que le espera.

El Instituto Nacional de Evaluación Educativa, en colaboración con las Administraciones educativas, elaborará el Sistema Estatal de Indicadores de la Educación, que contribuirá al conocimiento del sistema de enseñanza y a orientar la toma de decisiones de las instituciones educativas y de todos los sectores implicados en la educación. Lo cualitativo parece que desaparece en beneficio de lo cuantitativo.

Es difícil añadir en este punto cuestiones que no se hayan abordado ya. Cada vez hay menos dudas del papel de la OCDE en el sistema de enseñanza español. Y de cualquier criterio educativo se pasa a toda una amalgama de competencias, estándares y cuestiones más que previsiblemente numéricas, eso sí, no para clasificar, sino para “orientar.” No hay números, hay niveles.

No será, pues, casualidad, que la flexibilidad desaparezca de la nueva ley de enseñanza. Salvo que flexibilidad consideremos la posibilidad de elección entre Matemáticas Orientadas a las Enseñanzas Académicas y Matemáticas Orientadas a las Enseñanzas Aplicadas, o entre religión y valores.

La palabra orientación sigue en las leyes... pero no parece que haya modificación alguna en que no suela existir más de un/a profesional dedicada a ella en los centros de enseñanza... o alguien que realice una visita, uno o dos días a la semana, a centros de enseñanza primaria.

Sería muy arriesgado generalizar en este asunto y en la totalidad de los asuntos anteriores, al margen de lo prácticamente imposible que sería realizar un análisis cualitativo masivo, y por ello se

ha recurrido, como hasta ahora, a lo que expresan las tres leyes orgánicas que han aprobado en lo que llevamos de siglo. Lo que sí que no ofrece dudas es que las directrices vienen marcadas desde fuera de las fronteras ibéricas.

2.1.5 El esfuerzo y la participación

Resulta llamativo encontrar una opinión como la que sigue en la exposición de motivos de una ley:

Los valores del esfuerzo y de la exigencia personal constituyen condiciones básicas para la mejora de la calidad del sistema educativo, valores cuyos perfiles se han ido desdibujando a la vez que se debilitaban los conceptos del deber, de la disciplina y del respeto al profesor. (LOCE 10/2002, de 23 de diciembre).

¿Cómo se ha logrado saber que el esfuerzo y la exigencia personal se han “desdibujado”? ¿Cómo se supo que se debilitaban los conceptos de deber, disciplina y respeto al profesor? No será muy corriente quizás encontrar preguntas en una tesis, pero encontrar afirmaciones, opiniones personales, que se transforman en argumentos que sustentan leyes, supone precisamente algo muy poco científico.

La posibilidad de medir determinados valores, aunque usáramos la herramienta cuantitativa más “presuntamente veraz”, se antoja una labor muy compleja, o imposible, y muy difícilmente extrapolable, bajo mi punto de vista.

De una aspiración “científica”, pasamos a una realidad subjetiva, pero cuya transformación en ley pareciera pretender hacerla objetiva, como leemos en esta exposición de motivos:

la cultura del esfuerzo es una garantía de progreso personal, porque sin esfuerzo no hay aprendizaje. Por eso, que los adolescentes forjen su futuro en un sistema educativo que sitúa en un lugar secundario esa realidad, significa sumergirles en un espejismo que comporta, en el medio plazo, un elevado coste personal, económico y social difícil de soportar tanto en el plano individual como en el colectivo. (Ibíd.).

Habría que realizar una investigación sobre esa cultura del esfuerzo y sus grandes éxitos educativos. A mi juicio, el juego, los materiales didácticos audiovisuales, las lecturas, determinadas dinámicas grupales... ofrecen grandes posibilidades de generar conocimientos y no suelen precisar de gran esfuerzo, por aportar un ejemplo simple.

Se lee en la exposición de motivos de la LOCE que un clima que no reconoce el valor del esfuerzo es el que resulta más perjudicial para los grupos sociales menos favorecidos. Parece un reconocimiento implícito de las diferencias entre las clases sociales, precisamente en un sistema de enseñanza donde quienes tendrán que recurrir al esfuerzo serán quienes menos han sido favorecidos.

El esfuerzo también se considera, y la cultura del esfuerzo -llamativa cultura-, como orientador de la enseñanza hacia los resultados, y a la intensificación de los procesos evaluativos, de alumnado, profesorado, centros y sistema en su conjunto.

Principio de calidad del sistema de enseñanza, como no podría ser de otro modo, es el esfuerzo, y la responsabilidad, configurándose como elementos esenciales del proceso educativo. El artículo 5 de la ley que ahora tratamos es claro:

El Estado, sin perjuicio de las competencias de las Comunidades Autónomas, establecerá premios de carácter nacional destinados a reconocer la excelencia y el especial esfuerzo y rendimiento académico de los alumnos, así como el de los profesores y los centros docentes por su labor y por la calidad de los servicios que presten. (Ibíd.).

Premios, competición, rendimiento académico, reconocimiento para profesorado y centros. Un principio claro, explícito y real. Desde la enseñanza primaria se pretenden desarrollar hábitos de esfuerzo y responsabilidad en el estudio.

Las Administraciones educativas, en todos los niveles de la enseñanza, actuarán, según la LOCE, para premiar la excelencia y el especial esfuerzo del profesorado en su ejercicio profesional.

Un esfuerzo valorado y reconocido es lo que pretende esta ley, sin grandes adornos retóricos. No está escrito, pero no sería raro que todo esto se tradujera en notas, calificaciones, clasificaciones...

Sobre la participación, esta ley entiende como objetivo educativo la práctica de la solidaridad, y a esta la considera relacionada con impulsar la participación cívica del alumnado en actividades de voluntariado.

Otro principio de calidad es la participación de los distintos sectores de la comunidad educativa, en el ámbito de sus correspondientes competencias y responsabilidades, en el desarrollo de la actividad escolar de los centros, promoviendo, especialmente, el necesario clima de convivencia y estudio, según el articulado de la LOCE.

El profesorado debería fomentar la participación, está entre las funciones que se le atribuyen, así como participar él mismo. Los centros docentes harían público su proyecto educativo y facilitarían a alumnado, padres y madres cuanta información favoreciera una mayor participación de la comunidad educativa.

Sobre la participación del alumnado, hay que tener en cuenta que el artículo 79 de la LOCE otorga máximas potestades a quien ejerza la dirección del centro. Familias y alumnado en el consejo escolar se encuentran en eterna minoría frente al profesorado, sin olvidar las potestades del claustro de profesores, que se encuentran en el artículo 84 de esta Ley. Esto indica que puede haber participación... simbólica, no decisoria. Obviamente, no es lo mismo un órgano de participación que un órgano de gobierno.

La LOE, sobre el esfuerzo, comienza afirmando, en su exposición de motivos:

Con frecuencia se viene insistiendo en el esfuerzo de los estudiantes. Se trata de un principio fundamental, que no debe ser ignorado, pues sin un esfuerzo personal, fruto de una actitud responsable y comprometida con la propia formación, es muy difícil conseguir el pleno desarrollo de las capacidades individuales. Pero la responsabilidad del éxito escolar de todo el alumnado no solo recae sobre el alumnado individualmente considerado, sino también sobre sus familias, el profesorado, los centros docentes, las Administraciones educativas y, en última instancia, sobre la sociedad en su conjunto, responsable última de la calidad del sistema educativo. (LOE 2/2006, de 3 de mayo).

Efectivamente, el reparto y la asunción de responsabilidades en el éxito o fracaso escolar podría ser una medida coherente. Sin embargo, la realidad es otra bien distinta. La función pública no contempla, para sus miembros, los suspensos que puede sufrir el alumnado, ni la amenaza de no promocionar. El alumnado no posee ninguna clase de autoridad, como el profesorado, y en su mano no está el futuro del profesorado, como al contrario sucede. Partiendo de una situación de igualdad general, quizás en un mundo ideal, la frase anterior probablemente tendría más sentido. Un discurso

con una estética muy social y progresista, eso sí.

A modo de discurso político, la exposición de motivos reincide en lo anterior:

El principio del esfuerzo, que resulta indispensable para lograr una educación de calidad, debe aplicarse a todos los miembros de la comunidad educativa. Cada uno de ellos tendrá que realizar una contribución específica. Las familias habrán de colaborar estrechamente y deberán comprometerse con el trabajo cotidiano de sus hijos y con la vida de los centros docentes. Los centros y el profesorado deberán esforzarse por construir entornos de aprendizaje ricos, motivadores y exigentes. Las Administraciones educativas tendrán que facilitar a todos los componentes de la comunidad escolar el cumplimiento de sus funciones, proporcionándoles los recursos que necesitan y reclamándoles al mismo tiempo su compromiso y esfuerzo. La sociedad, en suma, habrá de apoyar al sistema educativo y crear un entorno favorable para la formación personal a lo largo de toda la vida. Solamente el compromiso y el esfuerzo compartido permitirán la consecución de objetivos tan ambiciosos. (Ibíd.).

Pretender que el cambio socioeducativo de este país suceda gracias a una ley, o que todo lo vaya a cambiar la abstracción consistente en la suma del compromiso y del esfuerzo compartido, es algo que no desea valorar la jerarquía de instituciones internacionales, sistema económico de libre mercado, oposiciones docentes basadas en el aprendizaje memorístico y en la competición numérica más absurda y menos educativa... Eso sí, soñar sigue siendo gratis. E ignorar la cruda realidad, también.

Siguiendo la misma fuente, y en un momentáneo aterrizaje en el mundo real, leemos en el preámbulo de la ley:

La participación activa de España en la Unión Europea obliga a la mejora de los niveles educativos, hasta lograr situarlos en una posición acorde con su posición en Europa, lo que exige un compromiso y un esfuerzo decidido, que también esta Ley asume. (Ibíd.).

Obliga, esa es una palabra más real, en el tema que nos ocupa. El esfuerzo individual y la motivación del alumnado, así como el esfuerzo compartido por alumnado, familias, docentes, centros, Administraciones, instituciones y el conjunto de la sociedad, figura como principio educativo bajo esta ley.

La educación en la responsabilidad individual, en el mérito y esfuerzo personal, se presenta como un fin educativo. En primaria, se considera objetivo el desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza individual, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje.

El Ministerio de Educación y Ciencia, así como las Comunidades Autónomas, pueden reconocer y premiar la labor didáctica o de investigación docente y de centros, facilitando la difusión entre los distintos centros escolares de los trabajos o experiencias que han merecido dicho reconocimiento por su calidad y esfuerzo.

Que dedicación, esfuerzo y rendimiento sean valorados y reconocidos con objetividad es un derecho del alumnado, y aquí finaliza la mención al esfuerzo en la LOE, pasemos a tratar la cuestión participativa.

No hay mucha diferencia entre las palabras sobre el esfuerzo y aquellas otras dedicadas a la calidad en el preámbulo de la ley:

La participación de la comunidad educativa y el esfuerzo compartido que debe realizar el alumnado, las familias, el profesorado, los centros, las Administraciones, las instituciones y la sociedad en su conjunto constituyen el complemento necesario para asegurar una educación de calidad con equidad. (Ibíd.).

Se insiste en la importancia de la preparación del alumnado para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable. Hasta de la formación profesional se dice que tiene como finalidad preparar a las alumnas y alumnos para el desempeño cualificado de las diversas profesiones, el acceso al empleo y la participación activa en la vida social, cultural y económica. La vida social, cultural y económica, como vemos, es un concepto abstracto que se repite.

En el preámbulo se afirma que

la Ley concibe la participación como un valor básico para la formación de ciudadanos

autónomos, libres, responsables y comprometidos y, por ello, las Administraciones educativas garantizarán la participación de la comunidad educativa en la organización, el gobierno, el funcionamiento y la evaluación de los centros educativos, tal como establece el título V. Se presta particular atención a la autonomía de los centros docentes, tanto en lo pedagógico, a través de la elaboración de sus proyectos educativos, como en lo que respecta a la gestión económica de los recursos y a la elaboración de sus normas de organización y funcionamiento. La Ley otorga mayor protagonismo a los órganos colegiados de control y gobierno de los centros, que son el Consejo Escolar, el Claustro de Profesores y los órganos de coordinación docente, y aborda las competencias de la dirección de los centros públicos, el procedimiento de selección de los directores y el reconocimiento de la función directiva. (Ibíd.).

Así pues, se considera un principio educativo la participación de la comunidad educativa en la organización, gobierno y funcionamiento de los centros docentes. Por tercera vez, en muy poco espacio, en el artículo 2.1.k, encontramos como fin educativo la preparación para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable, y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento. Un tanto repetitiva la cuestión probablemente, a la par que vaga, o ambigua.

En la enseñanza primaria no aparece la participación como objetivo pero, en la secundaria, desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades..., si surgen como objetivos.

La LOE considera función del profesorado la promoción, organización y participación en las actividades complementarias, dentro o fuera del recinto educativo, programadas por los centros. También su contribución a que las actividades del centro se desarrollen en un clima de respeto, de tolerancia, de participación y de libertad para fomentar en el alumnado los valores de la ciudadanía democrática.

El profesorado tiene como función el participar en la actividad general del centro, y en los planes de evaluación que determinen las Administraciones educativas o los propios centros. Las Administraciones educativas planificarán las actividades de formación del profesorado, garantizarán

una oferta diversificada y gratuita de estas actividades y establecerán las medidas oportunas para favorecer la participación del profesorado en ellas... dice la ley.

A fin de mejorar la calidad de la enseñanza y el trabajo docente, las Administraciones educativas elaborarán planes para la evaluación de la función docente, con la participación del profesorado.

El título V de la ley se denomina “Participación, autonomía y gobierno de los centros.” En él se dice que la participación es un valor básico para la formación de ciudadanos autónomos, libres, responsables y comprometidos con los principios y valores de la Constitución. La ciudadanía en esta ley no para de repetirse... sin definirse explícitamente. Habría que ver la relación entre ciudadano y súbdito.

La participación, autonomía y gobierno de los centros se ajustarán a lo dispuesto en la LOE y en la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación, y en las normas que se dicten en desarrollo de las mismas.

Las Administraciones educativas fomentarán el ejercicio efectivo de la participación de alumnado, profesorado, familias y personal de administración y servicios en los centros educativos, según la ley.

Como no podría ser de otra manera, la participación es una constante en este título. Eso sí, el claustro decide sobre todos los aspectos educativos del centro, como “consagra” la ley. El consejo escolar aprueba, conoce, participa, propone, promueve, analiza, valora, elabora propuestas e informes... pero decidir, decide poco, más bien nada, especialmente, teniendo en cuenta que padres, madres y alumnado son “minoría electoral.”

Si la participación de la ciudadanía democrática se circunscribe a las elecciones de cada cuatro años, por ejemplo, votando, más que ejerciendo ninguna clase de capacidad ejecutiva, el consejo escolar vendría a suponer una situación similar. Algo así como los comités de empresa, donde se eligen a personas que formarán parte de una estructura donde la jerarquía de la cúpula, de quienes poseen la entidad, nunca podrá ser “removida” de ningún modo.

Las competencias del director tampoco dejan mucho espacio a la participación probablemente: ejerce la jefatura de todo el personal adscrito al centro; impone las medidas disciplinarias que correspondan al alumnado. En resumen, manda.

Sobre el alumnado, la disposición final primera, apartado 5, al artículo 8 de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, le añade un nuevo párrafo con la siguiente redacción:

A fin de estimular el ejercicio efectivo de la participación de los alumnos en los centros

educativos y facilitar su derecho de reunión, los centros educativos establecerán, al elaborar sus normas de organización y funcionamiento, las condiciones en las que sus alumnos pueden ejercer este derecho. En los términos que establezcan las Administraciones educativas, las decisiones colectivas que adopten los alumnos, a partir del tercer curso de la educación secundaria obligatoria, con respecto a la asistencia a clase no tendrán la consideración de faltas de conducta ni serán objeto de sanción, cuando estas hayan sido resultado del ejercicio del derecho de reunión y sean comunicadas previamente a la dirección del centro. (Ibíd.).

Llegamos a la LOMCE. Veamos si eso de la participación en la vida económica, social y cultural se repite. No tardamos mucho en leer en el preámbulo palabras grandilocuentes, como las que siguen:

Una sociedad más abierta, global y participativa demanda nuevos perfiles de ciudadanos y trabajadores, más sofisticados y diversificados, de igual manera que exige maneras alternativas de organización y gestión en las que se primen la colaboración y el trabajo en equipo, así como propuestas capaces de asumir que la verdadera fortaleza está en la mezcla de competencias y conocimientos diversos.

La educación es la clave de esta transformación mediante la formación de personas activas con autoconfianza, curiosas, emprendedoras e innovadoras, deseosas de participar en la sociedad a la que pertenecen, de crear valor individual y colectivo, capaces de asumir como propio el valor del equilibrio entre el esfuerzo y la recompensa. (LOMCE 8/2013, de 9 de diciembre).

Y de las expresiones “en pro de una maravillosa sociedad”, la ley nos fija, también en el preámbulo, algo más parecido a la realidad que se pretende:

Los estudios internacionales ponen de manifiesto que los países que han mejorado de forma

relativamente rápida la calidad de sus sistemas educativos han implantado medidas relacionadas con la simplificación del currículo y el refuerzo de los conocimientos instrumentales, la flexibilización de las trayectorias de forma que los estudiantes puedan elegir las más adecuadas a sus capacidades y aspiraciones, el desarrollo de sistemas de evaluación externa censales y consistentes en el tiempo, el incremento de la transparencia de los resultados, la promoción de una mayor autonomía y especialización en los centros docentes, la exigencia a estudiantes, profesores y centros de la rendición de cuentas, y el incentivo del esfuerzo. (Ibíd.).

Al margen de las modificaciones mínimas sobre el asunto que tratamos, podemos destacar el enunciado sobre los programas de mejora del aprendizaje y del rendimiento, que irán dirigidos preferentemente a aquellos alumnos y alumnas que presenten dificultades relevantes de aprendizaje no imputables a falta de estudio o esfuerzo. Llama la atención esta imputación, pues nada se dice de quienes sean culpables de falta de estudio o esfuerzo.

La LOMCE modifica algunas cuestiones retóricas de su antecesora, pero poco más habla del esfuerzo. Sobre la participación, en el preámbulo, afirma que la creación de las condiciones que permitan al alumnado su pleno desarrollo personal y profesional, así como su participación efectiva en los procesos sociales, culturales y económicos de transformación, es una responsabilidad ineludible de los poderes públicos.

Aunque parezca mentira, en el preámbulo de esta ley la vida económica, social y cultural, tal cual, vuelve a aparecer, y, cómo no, la ciudadanía democrática, con, por supuesto, la participación activa del alumnado.

El Consejo Escolar del Estado se constituye como órgano de participación de la comunidad educativa en la programación general de la enseñanza y de asesoramiento al Gobierno... participación como casi sinónimo de asesoramiento, curioso.

Corresponde a las Administraciones educativas favorecer la participación del alumnado en el funcionamiento de los centros, a través de delegados de grupo y curso, así como de sus representantes en el consejo escolar. Es decir, delegacionismo y representatividad, en lugar de participación general, asamblearismo o trabajo en equipo.

La nueva ley no trajo consigo ninguna clase de atribuciones relacionadas con el *empoderamiento* del consejo escolar, que sigue con atribuciones bastante similares a las otorgadas

en la LOE. Eso sí, la redacción legislativa sobre el consejo escolar se modifica, y el artículo 57 de la LODE, de 1985, sufre un nuevo desarrollo escrito, como si esto fuera a cambiar algo. Tampoco podría exigirse un gran nivel, a lo mejor, a una ley de artículo único.

Sobre el tema que tratamos, probablemente todo sería bastante obvio. Por ejemplo, según la LOMCE, el sistema estatal de indicadores de la educación “contribuirá al conocimiento del sistema educativo y a orientar la toma de decisiones de las instituciones educativas y de todos los sectores implicados en la educación” (Ibíd.).

El objetivo es proporcionar información relevante sobre el sistema educativo a las Administraciones educativas, a los órganos de participación institucional, a la comunidad educativa, así como a la sociedad en general, tratando de evaluar el grado de eficacia y de eficiencia de dicho sistema y de orientar la toma de decisiones.

Desde el año 2000, cuando surgió la primera versión del *Sistema estatal de indicadores de la educación*, se han publicado diez ediciones: 2000, 2002, 2004, 2006, 2007, 2009, 2010, 2011, 2012 y la actual, hasta el momento en el que se escribe esto, correspondiente a 2014, de donde se obtiene esta información (p. 7).

Busquemos esfuerzo y participación en esta edición del año 2014. Al margen de la dificultad que podría suponer su medición, no encontraremos más que el indicador relacionado con el interés por la participación, en actividades de formación, de la población adulta de entre 25 y 64 años.

Competencia en matemáticas, competencia en ciencias, competencia en comprensión lectora, competencia básica en comunicación lingüística, competencia básica en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, competencia básica social y ciudadana... esos son los indicadores de la “educación actual.”

Esfuerzo y participación no figuran como indicadores de nada, y ni siquiera el sistema de enseñanza español parece tener ningún interés ni tan siquiera en realizar estadísticas al respecto, pese a toda la retórica legislativa que hemos visto.

Vamos a concluir este apartado con las palabras de Andreas Schleicher, el director del informe PISA, ese estudio al que recurrió el cesado Ministro de Educación, José Ignacio Wert, para justificar su reforma educativa, y también con lo que dijo este último, ambos en la XXVII Semana de la Educación de la Fundación Santillana.

“Si el sistema consiste en que el director del colegio lo va a dirigir todo, entonces la autonomía es negativa”, ha explicado Schleicher. Argumentó que se obtiene un mayor rendimiento en los centros en los que existe “mayor colaboración entre el profesorado y la

dirección” en la gestión del centro. Esta circunstancia es una de las que más han criticado quienes se oponen a la LOMCE. La nueva ley educativa, ya aprobada, establece como consultivo el carácter de los consejos escolares en los centros, con lo que las opiniones de maestros y alumnos quedan a expensas de la voluntad del director -nombrado por la Administración- que decidirá si las tiene en cuenta o no.

(...) El mayor problema que tiene España es la repetición de curso, por la que ha pasado, según PISA, uno de cada tres estudiantes menores de 15 años. Esta política educativa le cuesta al país más de 20.000 euros por repetidor y año. (...) El abandono escolar temprano es uno de los mayores retos que afronta el sistema español, según el Ministro, que ha adelantado que la cifra ha mejorado ligeramente: del 24,9% en 2012 al 23,5% en 2013.

“¿Vamos a bajar la repetición bajando el estándar de exigencia? No”, se ha preguntado y contestado Wert. “Tenemos que ser capaces de crear la cultura del esfuerzo, y aquí es donde entran las evaluaciones”, ha argumentado. Según el Ministro, las pruebas externas al final de cada ciclo (conocidas como reválidas) suponen un “estímulo” y quienes más ventaja obtienen de ellas son los estudiantes con peor rendimiento. (Sánchez, D., 2014).

Jerarquía, con el ejemplo claro que encontramos en el estamento de la dirección, pruebas externas al final de cada ciclo, “inutilidad real” de la participación de la comunidad educativa en órganos básicamente asesores y “aprobadores”... sin ignorar, precisamente, el papel de las editoriales (donde no se puede participar) y de sus libros de texto en la enseñanza. Participación como ilusión, y esfuerzo como obtención de calificaciones en exámenes y en “evaluaciones” estandarizadas de “competencias”; esta sería la aproximación más veraz que podría realizar al tema de este epígrafe.

2.1.6 No violencia y derechos

La educación para la prevención de conflictos y para la resolución pacífica de los mismos, así como la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social es un principio

de la enseñanza, según la LOE. Los derechos es un tema recurrente en las leyes, como no podría ser de otra manera.

Empecemos por la LOCE, una vez más, por establecer un orden cronológico. En esta ley, la no violencia no figura. Eso sí, se reconoce el derecho del alumnado a la protección contra toda agresión física o moral. No está escrito, pero habría que especificar si esta protección supera las puertas de los centros de enseñanza.

Un deber del alumnado es participar y colaborar en la mejora de la convivencia escolar y en la consecución de un adecuado clima de estudio en el centro, respetando el derecho estudiantil a la educación.

La ley también considera que el alumnado tiene el deber de respetar las normas de organización, convivencia y disciplina del centro educativo. La enseñanza primaria tiene como objetivo el desarrollar una actitud responsable y de respeto, que favorezca un clima propicio para la libertad personal, el aprendizaje y la convivencia.

Como primer objetivo según la LOCE, la ESO incluye que el alumnado desarrolle el asumir responsablemente sus deberes y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia y la solidaridad entre las personas, y ejercitarse en el diálogo afianzando los valores comunes de una sociedad participativa y democrática.

Sin embargo, es quien ostenta la dirección quien favorece la convivencia en el centro, resolviendo los conflictos e imponiendo todas las medidas disciplinarias que correspondan al alumnado, de acuerdo con las normas que establezcan las Administraciones educativas y en cumplimiento de los criterios fijados en el reglamento de régimen interior del centro. A tal fin, se promoverá la agilización de los procedimientos para la resolución de los conflictos en los centros, según la ley.

El consejo escolar solo conoce la resolución de conflictos disciplinarios y la imposición de sanciones, “velando” por que estas se atengan a la normativa vigente. Esta es la atribución al respecto que le otorgaba la ley.

Acceso a la educación como derecho fundamental y efectivo de la ciudadanía, reconocimiento de los derechos y deberes que asisten al alumnado y a los padres y madres, la garantía de las condiciones básicas de igualdad en el ejercicio del derecho a la educación, derecho que debe asegurarse, entre otras medidas, mediante un sistema de becas y ayudas que remueva los obstáculos de orden económico que impidan o dificulten el ejercicio de dicho derecho, la igualdad de derechos entre los sexos... la LOCE anunciaba derechos, como a continuación vamos a leer.

El capítulo II se dedicaba a los derechos y deberes de madres, padres y estudiantes. A este último grupo se le asignaba igualdad de derechos y deberes entre sí, así como el derecho y el deber

de conocer la Constitución, el Estatuto de Autonomía, y los Tratados y Acuerdos Internacionales de Derechos Humanos ratificados por España; las leyes, y todo aquello que no son leyes, y que rigen el mundo, no es necesario para la LOCE, que estén en conocimiento de padres, madres y alumnado.

Derecho a que la dedicación y esfuerzo del alumnado sea valorado y reconocido con objetividad, y a recibir orientación educativa y profesional; a recibir una formación integral que contribuya al pleno desarrollo de su personalidad; a que se respete su libertad de conciencia, sus convicciones religiosas y sus convicciones morales, de acuerdo con la Constitución; a que se respeten su integridad y dignidad personales; a la protección contra toda agresión física o moral; a participar en el funcionamiento y en la vida del centro, de conformidad con lo dispuesto en las normas vigentes; a recibir las ayudas y los apoyos precisos para compensar las carencias y desventajas de tipo personal, familiar, económico, social y cultural, especialmente en el caso de presentar necesidades educativas especiales, que impidan o dificulten el acceso y la permanencia en el sistema educativo; a la protección social, en el ámbito educativo, en los casos de infortunio familiar o accidente... todos ellos son derechos que encontramos la LOCE.

Según la ley, las Administraciones educativas favorecerán el ejercicio del derecho de asociación de alumnado, padres y madres, así como la formación de federaciones y confederaciones. A padres y a madres se les otorgan hasta seis derechos.

Para garantizar el derecho a la educación de quienes no puedan asistir de modo regular a los centros docentes, se desarrollará una oferta adecuada de educación a distancia. El alumnado tendría derecho a permanecer en régimen ordinario cursando la enseñanza básica hasta los dieciocho años de edad, siempre que el equipo de evaluación considere que, de acuerdo con sus actitudes e intereses, puedan obtener el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.

Entre las finalidades de la Educación Secundaria Obligatoria está el transmitir los elementos básicos de la cultura, especialmente en sus aspectos científico, tecnológico y humanístico; afianzar hábitos de estudio y trabajo que favorezcan el aprendizaje autónomo y el desarrollo de capacidades; y formar al alumnado para que asuma sus deberes y ejerza sus derechos.

Los libros de texto y demás materiales curriculares tienen que reflejar y fomentar el respeto a los principios, valores, libertades, derechos y deberes constitucionales a los que ha de ajustarse toda la actividad educativa.

Por su parte, la LOE, a lo ya dicho en el párrafo inicial de este epígrafe, asume en su integridad el contenido de lo expresado en la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género.

Asimismo, se propone el ejercicio de la tolerancia y de la libertad, dentro de los principios democráticos de convivencia y la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos.

Los principios y fines de la educación, son prácticamente similares en LOCE y LOE.

En los objetivos de la educación infantil, en la LOE tampoco hay grandes cambios: Relacionarse con los demás y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos.

Adquirir habilidades para la prevención y resolución pacífica de conflictos reaparece en la LOE como objetivo de la educación primaria, y se retoma el tema como objetivo de la educación secundaria... En el bachillerato y en la formación profesional, por si acaso, la cuestión se repite... y hasta cuando se habla de la educación de personas adultas.

El consejo escolar tiene como competencia el proponer medidas e iniciativas que favorezcan la convivencia en el centro, la igualdad entre hombres y mujeres y la resolución pacífica de conflictos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social.

Hay un salto retórico entre LOCE y LOE, pues en esta última tenemos la resolución pacífica de conflictos como un principio pedagógico teórico claro. En lo referente a los derechos, tampoco habría un gran cambio.

Sí que supuso una novedad de la LOE su preocupación por la educación para la ciudadanía, colocándola en un lugar muy destacado del conjunto de las actividades educativas, e introduciendo unos nuevos contenidos referidos a esta educación que, con diferentes denominaciones, de acuerdo con la naturaleza de dichos contenidos y las edades del alumnado, se impartiría en algunos cursos de la educación primaria, secundaria obligatoria y bachillerato.

Su finalidad consistía, teóricamente, en ofrecer un espacio de reflexión, análisis y estudio acerca de las características fundamentales y el funcionamiento del régimen, de los principios y derechos establecidos en la Constitución española y en los tratados y las declaraciones universales de los derechos humanos, así como de los valores que constituyen el sustrato de la ciudadanía democrática en un contexto global. Esta educación no se consideraba en ningún caso alternativa o sustitutoria de la religión, y debía desarrollarse como parte de la educación en valores con carácter transversal a todas las actividades escolares. En uno de los tres primeros cursos de la ESO, por ejemplo, esto se traduciría en que se añadiera la asignatura de educación para la ciudadanía y los derechos humanos, en la que se prestaría especial atención a la igualdad entre hombres y mujeres. Lo mismo sucedía en uno de los cursos del tercer ciclo de la etapa primaria.

También sería un tanto novedoso el énfasis en valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos, y en rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres.

La disposición adicional cuarta de la LOE añadía a lo dicho por la anterior ley, sobre los libros de texto, el conocer los derechos y principios de la presente ley, y de la Ley Orgánica 1/2004,

de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, a los que debía ajustarse toda la actividad educativa. En todo caso, los derechos son básicamente similares entre ambas leyes tratadas.

Se repite en la LOMCE la educación para la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos, así como para la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, y en especial en el del acoso escolar, materia esta última novedosa, quizás por la repercusión mediática de circunstancias tales como suicidios infantiles debidos a dicho acoso, y anunciados a través de las llamadas redes sociales.

En esta ley no se hace mención a la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, sino que se habla solo de la prevención de la violencia de género en diversas ocasiones, sin mencionar ningún marco normativo.

Se añade una nueva disposición adicional cuadragésima primera con el texto que sigue:

Prevención y resolución pacífica de conflictos y valores que sustentan la democracia y los derechos humanos. En el currículo de las diferentes etapas de la Educación Básica se tendrá en consideración el aprendizaje de la prevención y resolución pacífica de conflictos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, y de los valores que sustentan la democracia y los derechos humanos, que debe incluir en todo caso la prevención de la violencia de género y el estudio del Holocausto judío como hecho histórico. (LOMCE 8/2013, de 9 de diciembre).

Ignoro el porqué de un foco concreto de atención y estudio como el Holocausto judío en exclusiva. Se podría añadir precisamente la ayuda del ejército nazi al ejército nacional español, y las decenas de miles de muertes en el Estado español por el levantamiento militar o golpe de Estado de 1936, la catástrofe demográfica, por no lo llamarlo holocausto, en América tras la llegada de la colonización española y europea, el Holocausto armenio, las masacres en la Rusia de Stalin, el genocidio de los jemeres rojos... o el propio genocidio que Israel lleva a cabo en Palestina.

Como novedad en lo concerniente a derechos que no se hayan nombrado en las anteriores leyes, la LOMCE menciona la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, adoptada por las Naciones Unidas en diciembre de 2006, vigente y plenamente aplicable en España desde mayo de 2008.

También nombra la “Recomendación 12 del Comité de Ministros del Consejo de Europa a los Estados miembros sobre la Educación para la Ciudadanía Democrática”, de fecha 16 de octubre de 2002, que señalaría que la educación para la ciudadanía democrática es esencial para promover una sociedad libre, tolerante y justa, y que contribuye a defender los valores y principios de la libertad, el pluralismo, los derechos humanos y el imperio de la ley, que son los fundamentos de la democracia, según el “democrático” Consejo de Europa.

Los centros estarán obligados, según la LOMCE, a elaborar un plan de convivencia, que incorporarán a la programación general anual, y que recogerá todas las actividades que se programen con el fin de fomentar un buen clima de convivencia dentro del centro escolar, la concreción de los derechos y deberes del alumnado, y las medidas correctoras aplicables en caso de su incumplimiento, con arreglo a la normativa vigente, tomando en consideración la situación y condiciones personales, y la realización de actuaciones para la resolución pacífica de conflictos con especial atención a las actuaciones de prevención de la violencia de género, igualdad y no discriminación, según la ley.

Las normas de convivencia y conducta de los centros serán de obligado cumplimiento, y deberán concretar los deberes de los alumnos y alumnas y las medidas correctoras aplicables en caso de incumplimiento, tomando en consideración su situación y condiciones personales.

Afirma también la LOMCE que las medidas correctoras tendrán un carácter educativo y recuperador, deberán garantizar el respeto a los derechos del resto y procurarán la mejora en las relaciones de todos los miembros de la comunidad educativa.

Las medidas correctoras, expresión, como vemos, más que repetida, deberán ser proporcionales a las faltas cometidas. Aquellas conductas que atenten contra la dignidad personal de otros miembros de la comunidad educativa, que tengan como origen o consecuencia una discriminación o acoso basado en el género, orientación o identidad sexual, o un origen racial, étnico, religioso, de creencias o de discapacidad, o que se realicen contra el alumnado más vulnerable por sus características personales, sociales o educativas, tendrán la calificación de falta muy grave y supondrán la expulsión, temporal o definitiva, del centro. Eso sí que es un “carácter educativo y recuperador.”

Las medidas correctoras por la comisión de faltas leves serán inmediatamente ejecutivas. La palabra castigo parece desaparecer, en beneficio de las medidas correctoras, que son bastante nombradas.

El refuerzo de la autoridad queda claro con la LOMCE. Los miembros del equipo directivo y docente pasan a ser autoridad pública. En los procedimientos de adopción de medidas correctoras, los hechos constatados por docentes y miembros del equipo directivo de los centros docentes

tendrán valor probatorio y disfrutarán de presunción de veracidad *iuris tantum* o salvo prueba en contrario, sin perjuicio de las pruebas que, en defensa de los respectivos derechos o intereses, pueda señalar o aportar el alumnado. Esto quizás se parecería más a un código penal escolar. No olvidemos, hablamos de menores de edad. Aunque de todo esto ya leímos con anterioridad en esta tesis.

Se remarca en la ley que las Administraciones educativas garantizarán el derecho a recibir las enseñanzas en castellano, lengua oficial del Estado, y en las demás lenguas cooficiales en sus respectivos territorios. El castellano es lengua vehicular de la enseñanza en todo el Estado y las lenguas cooficiales lo son también en las respectivas Comunidades Autónomas, de acuerdo con sus Estatutos y normativa aplicable.

Educación para la ciudadanía y los derechos humanos desaparece en la nueva ley, y eso pese a la ya mencionada, párrafos atrás, “Recomendación 12 del Comité de Ministros del Consejo de Europa a los Estados miembros sobre la Educación para la Ciudadanía Democrática”, extraída de la propia LOMCE.

Una novedad sería no solo la vuelta de la religión como evaluable, sino su alternativa, valores sociales y cívicos en primaria, y valores éticos en secundaria obligatoria, sin referencia, por lo menos en el título, a nada relacionado con los derechos.

La cuestión de la no violencia tampoco es de origen ibérico, pues por estos lares no se ha caracterizado la sociedad precisamente por no estar exenta de violencia, y de brutalidades varias.

Hasta la Organización de Naciones Unidas fijó como Día internacional de la no violencia el 2 de octubre, aniversario del nacimiento de Mahatma Gandhi, uno de los pioneros de la filosofía de la no violencia, y que fue precisamente asesinado violentamente.

La resolución A/RES/61/271 de la Asamblea General, del 15 de junio del 2007, considera que este día debe diseminar el mensaje de la no violencia, incluso a través de la educación y la conciencia pública. La resolución reafirma la relevancia universal del principio de la no violencia y el deseo de conseguir una cultura de paz, tolerancia, comprensión y no violencia.⁴⁰

Lo cierto es que en este momento podríamos mencionar obras del tipo *How Nonviolence Protects the State*, escrito por Peter Gelderloos (2006)⁴¹, que como su título indica, traducido, supone un análisis de las ventajas del concepto de no violencia, usado por el Estado en su propio beneficio.

Existiría la posibilidad de analizar *Bienvenidos a la máquina*, de Derrick Jensen y George Draffan (2009)⁴², sobre la dominación social por parte de Estado y empresas. No estaría tampoco de

⁴⁰ Recuperado de <http://www.un.org/es/events/nonviolenceday/>

⁴¹ Recuperado de <http://www.libreriaelinsurgente.net/?216,como-la-no-violencia-protege-al-estado>

⁴² Recuperado de <http://www.editorialklinamen.net/372-2/>

más recurrir a Noam Chomsky (1997), cuya entrevista realizada por David Barsamian se transformaría en el libro *Pocos prósperos, muchos descontentos*.⁴³

Como dice Chomsky en la obra citada, cualquiera está a favor de la no violencia, es muy fácil predicarla, pero desde un plano de igualdad, no absoluto, por ejemplo. La no violencia queda en evidencia cuando se habla, por ejemplo, de la población judía asesinada en Alemania, o de las víctimas de las torturas y asesinatos en Haití, o en Cachemira... o en tantos otros lugares, cuya no violencia conllevó ejecuciones. En todo caso la lectura, y el posterior análisis, de las obras de estos autores podría ser hasta obra de una tesis doctoral al respecto.

Resulta un tanto contradictorio que el mismo Estado español que propugna la no violencia en sus escuelas, sea el séptimo exportador de armamento a nivel mundial.⁴⁴ Es llamativo, a su vez, el análisis de los gastos militares del Estado español, de su Ministerio de Defensa, su Centro Nacional de Inteligencia, el dinero que se destina a la OTAN, Guardia Civil, investigación militar... entes no precisamente relacionados con la no violencia.

Existe la posibilidad de leer los informes anuales de la Coordinadora para la Prevención y Denuncia de la Tortura en el Estado español.⁴⁵ No sería tan fácil obtener datos oficiales sobre todas las denuncias presentadas contra las Unidades de Intervención Policial, su violencia... y sobre cuantas de ellas fueron desestimadas, o resultaron en “contra-denuncia” y pérdida del juicio por parte de la persona denunciante. Según la citada coordinadora, en los últimos diez años, ha recopilado 6.621 denuncias por malos tratos o torturas policiales.⁴⁶

Enlazando ya con la cuestión de los derechos, podríamos sumarnos a la frase según la cual violencia es no llegar a fin de mes. Un análisis de todos los derechos sociales recogidos en la Constitución cuyo cumplimiento es, por decirlo de alguna manera, más que deficiente, sí que sería interesante analizarlo en la escuela.

Los derechos de los estamentos privilegiados de esta sociedad, los *aforamientos*, la única posibilidad de votar una sola vez cada cuatro años a alguien que decida por ti, en una partidocracia que no deja lugar a ninguna opción decisoria alternativa al voto (pese a que las cifras de abstención sean superiores al número de votos del partido ganador, como en las elecciones andaluzas del año 2015⁴⁷)... por desgracia, no parece probable que sean cuestiones que se enseñen en ninguna escuela estatal, ni entren en ningún temario. La simple ley electoral sería interesante objeto de análisis y

43 Recuperado de http://books.google.es/books/about/Pocos_pr%C3%B3speros_muchos_descontentos.html?id=vBbXHLrp0zkC

44 Recuperado de <http://www.europapress.es/internacional/noticia-eeuu-rusia-reparten-58-ciento-exportaciones-armas-nivel-20150316140239.html>

45 Recuperado de <http://www.prevenciontortura.org/documentos/>

46 Recuperado de <http://www.publico.es/politica/espana-vivido-2004-mas-600.html>

47 Recuperado de <http://www.descifrando.com/2015/03/30/eleccion-es-al-parlamento-de-andalucia-el-tamano-de-la-abstencion/>

crítica, si bien es bastante obvio a quien beneficia.⁴⁸

De un sistema como el que narramos, que no se caracteriza por su no violencia y derechos, se deriva una enseñanza que tiene la opción de ser tan punitiva como desee, con “medidas correctoras”, expulsiones, temporales o definitivas, consideración del profesorado como autoridad pública, con presunción de veracidad... No suena todo esto, precisamente, como acciones no violentas (entendiendo violencia como aquellas acciones contra el natural modo de proceder⁴⁹) para el alumnado, ni a derechos estudiantiles.

La brutalidad policial contra menores del instituto Lluís Vives de Valencia, cuando hicieron una sentada como protesta contra los recortes presupuestarios estatales en educación, en el año 2012, quedó en la memoria de quien escribe, y probablemente aún más en quienes la sufrieron (cuyos agresores quedaron impunes), como resolución pacífica de conflictos, y como toda una muestra de cómo ejercer determinados derechos puede suponer graves consecuencias. La visión de toda esta “no violencia” y “derechos” está a disposición de cualquier persona con acceso a internet.⁵⁰

No violencia, y derechos, ofrecen muy diversas posibilidades de análisis, desde luego, trascendiendo un epígrafe de una tesis. Es obvio que son temas que aparecen en la retórica legislativa que rige la enseñanza actual. Pero un análisis crítico y fundamentado tiene la capacidad quizás de hacer tambalear al propio Estado que propugna dichas leyes, mostrando una realidad bastante cínica al respecto, como se ha ejemplificado.

Intervenir con medios hábiles y, a veces, arteros, en la política, en el mercado, en la información, etc., con distorsión de la verdad o la justicia, y al servicio de intereses particulares, es una de las acepciones que nos ofrece el diccionario de la Real Academia Española sobre la palabra manipular.⁵¹ Si el Estado manipula, a través de un falso discurso, en sus leyes educativas, con distorsión de la verdad e intereses particulares, es algo que cada persona sería necesario que analizara.

En todo caso, que el mismo Estado que ejerce el monopolio de la violencia⁵², y que elimina derechos constantemente⁵³, sea el encargado de realizar y ejecutar leyes que propugnan una enseñanza relacionada con la no violencia y los derechos, para cualquier persona con sentido crítico, podría resultar algo, como mínimo, sorprendente.

48 Recuperado de <http://blogs.lainformacion.com/a-base-de-datos/2011/11/22/tres-razones-por-las-que-la-ley-electoral-es-injusta/>

49 Recuperado de <http://lema.rae.es/drae/srv/search?key=violencia>

50 Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=HQbUKsYBHls>

51 Recuperado de <http://lema.rae.es/drae/srv/search?id=daUNJnib7DXX2LtaS6qL>

52 Recuperado de http://docsetools.com/articulos-educativos/article_5872.html

53 Recuperado de <http://www.publico.es/actualidad/derechos-sociales-perdidos.html>

2.1.7 El espíritu emprendedor

En una sociedad que tiende a la universalización, una actitud abierta, la capacidad para tomar iniciativas y la creatividad, son valores fundamentales para el desarrollo profesional y personal de los individuos y para el progreso y crecimiento de la sociedad en su conjunto. El espíritu emprendedor es necesario para hacer frente a la evolución de las demandas de empleo en el futuro. (Exposición de motivos LOCE 10/2002, de 23 de diciembre).

Esta frase la encontramos ya en la segunda página de la LOCE. Once acepciones de espíritu encontramos en el Diccionario de la Real Academia Española.⁵⁴ Se podrían realizar chistes con algunas de ellas, pero no sería el momento. Solo tres acepciones encontramos de emprender, y nos podríamos quedar con la primera, de forma resumida: Acometer y comenzar una obra, un negocio, un empeño.⁵⁵

Sin embargo, pese a que las leyes educativas no ayuden a clarificar el concepto, en esta ocasión la ambigüedad se reduce bastante al consultar la Ley 14/2013, de 27 de septiembre, de apoyo a los emprendedores y su internacionalización.

Se consideran emprendedores, según el artículo tres de esta normativa, aquellas personas, independientemente de su condición de persona física o jurídica, que desarrollen una actividad económica empresarial o profesional, en los términos establecidos en esta ley (LAEI 14/2013, de 27 de septiembre). Más adelante esta ley nos ayudará bastante. No lo ignoremos: una ley empresarial nos ayudará a entender un principio de una ley educativa, una ley ordinaria comercial nos auxiliará en comprender una ley orgánica sobre enseñanza. Llamativo, como mínimo.

El espíritu emprendedor se configura como un principio de calidad del sistema de enseñanza según la LOCE, como un objetivo a desarrollar en el alumnado de la enseñanza primaria, el cual debe consolidarse en la enseñanza secundaria obligatoria... y afianzarse en el Bachillerato. No hay mucha más información al respecto en esta ley.

La LOE, por su parte, y según encontramos en la tercera página de su preámbulo, narra que la Unión Europea y la UNESCO se han propuesto el objetivo de abrir los sistemas de enseñanza al mundo exterior, lo que exige reforzar los lazos con la vida laboral, con la investigación y con la sociedad en general, desarrollar el espíritu emprendedor, mejorar el aprendizaje de idiomas

⁵⁴ Recuperado de <http://lema.rae.es/drae/srv/search?id=PXRhBe6gM2x5M57l4i8>

⁵⁵ Recuperado de <http://lema.rae.es/drae/srv/search?id=F77BO4xYqDXX2BpwCGRr>

extranjeros, aumentar la movilidad y los intercambios y reforzar la cooperación europea.

De ahí pasamos a volver a encontrar el desarrollo del espíritu emprendedor como uno de los fines a desarrollar en la enseñanza, como objetivo a desarrollar igualmente en la ESO, y como objetivo a afianzar en el bachillerato. Con respecto a la formación profesional, se pretende directamente afianzar el espíritu emprendedor para el desempeño de actividades e iniciativas empresariales. Y nada más al respecto, en esta ley tampoco.

Nos trasladamos al documento ministerial Propuestas para la mejora de la calidad educativa. LOMCE, de 10 de diciembre de 2013.⁵⁶ Aquí el concepto de emprendedor sí que se queda en “espíritu”, pues no aparece. Nada sobre el *emprendimiento*.

El concepto, sin embargo, pasa a primera línea en la LOMCE, y también a primera página:

Todos los estudiantes poseen talento, pero la naturaleza de este talento difiere entre ellos. En consecuencia, el sistema educativo debe contar con los mecanismos necesarios para reconocerlo y potenciarlo. El reconocimiento de esta diversidad entre alumno o alumna en sus habilidades y expectativas es el primer paso hacia el desarrollo de una estructura educativa que contemple diferentes trayectorias. La lógica de esta reforma se basa en la evolución hacia un sistema capaz de encauzar a los estudiantes hacia las trayectorias más adecuadas a sus capacidades, de forma que puedan hacer realidad sus aspiraciones y se conviertan en rutas que faciliten la empleabilidad y estimulen el espíritu emprendedor a través de la posibilidad, para el alumnado y sus padres, madres o tutores legales, de elegir las mejores opciones de desarrollo personal y profesional. (Exposición de motivos LOMCE 8/2013, de 9 de diciembre).

Solo dos páginas más adelante, vuelve la cuestión, considerándose que la enseñanza debe ocuparse de la formación de personas activas con autoconfianza, curiosas, emprendedoras e innovadoras, deseosas de participar en la sociedad a la que pertenecen, de crear valor individual y colectivo, capaces de asumir como propio el valor del equilibrio entre el esfuerzo y la recompensa (Ibíd.).

Tras otras dos páginas, la temática se repite:

⁵⁶ Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/participacion-publica/lomce/20131210-boe/LOMCE-10-12-13.pdf>.

La reforma promovida por la LOMCE se apoya en evidencias y recoge las mejores prácticas comparadas. Los principales objetivos que persigue la reforma son reducir la tasa de abandono temprano de la educación, mejorar los resultados educativos de acuerdo con criterios internacionales, tanto en la tasa comparativa de alumnos y alumnas excelentes, como en la de titulados en Educación Secundaria Obligatoria, mejorar la empleabilidad, y estimular el espíritu emprendedor de los estudiantes. (Ibíd.).

Ya que la LOE no incluía entre los objetivos de la enseñanza primaria el espíritu emprendedor, la LOMCE lo hace, modificando el artículo pertinente. En la enseñanza primaria y en la ESO, sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas de las áreas de las etapas, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las tecnologías de la información y la comunicación, el emprendimiento y la educación cívica y constitucional se trabajarán en todas las áreas.

En función de la regulación y de la programación de la oferta educativa que establezca cada Administración educativa y, en su caso, de la oferta de los centros docentes, existe la posibilidad de que el alumnado del primer ciclo de la ESO, como asignatura específica, elija la asignatura de “Iniciación a la Actividad Emprendedora y Empresarial.”

Cuarto curso de la ESO obliga al alumnado, según la LOMCE, a cursar al menos dos materias troncales a elegir, entre tres opciones. Una de ellas es “Iniciación a la Actividad Emprendedora y Empresarial”. Al igual que en la anterior ley, en esta también se pretende que se afiance el espíritu emprendedor en la formación profesional.

En un plano teórico, acabamos de comprobar como el emprendimiento entra de lleno en la legislación sobre enseñanza. Antes aún que en el Diccionario de la Real Academia Española, en cuya penúltima edición no podía encontrarse esta palabra. En su 23ª. edición, ya se recoge el “nuevo concepto”.⁵⁷

La globalización capitalista y, más bien, el papel algunas de las instituciones que la lideran, operando por encima de Estados como el español, y su impacto en la enseñanza, es una temática ya abordada este trabajo. Los conceptos empresariales y de Administración de negocios han ido entrando poco a poco en los que gobiernan el sistema de enseñanza.

En un libro titulado: *La escuela no es una empresa: El ataque neoliberal a la enseñanza pública*, Laval (2004), sociólogo y pedagogo francés, interpela la extrapolación del modelo empresarial a la escuela. Argumenta que el modelo que somete la educación a una lógica de mercado se sostiene en la idea de que la utilidad, la eficacia y la competitividad determinan las formas de actividad.

(...) El análisis de la situación descrita lleva a Laval (2004, p. 20) a concluir que la educación se está transformando en: “un factor de atracción de los capitales, cuya importancia se va incrementando en las estrategias globales de las empresas y políticas de adaptación de los gobiernos”.

(...) El problema es que asumimos esa subordinación como lo que debe ser porque esa competitividad se construye y se nos presenta como la única forma de prosperidad. Este es un punto importante que no debe subestimarse, porque en el proceso se crea la convicción de que están haciendo lo correcto por promover el desarrollo y la educación. Aún para quienes asumen una postura crítica frente a la transformación que estamos viviendo, la adjudicación de responsabilidades específicas se hace muy difícil por tratarse de un proceso difuso, que posee múltiples enlaces nacionales e internacionales, cuyos vínculos no se perciben a simple vista, y adopta vías a menudo técnicas y se oculta tras las mejores intenciones éticas.

La extrapolación del modelo empresarial a la escuela ha hecho de la eficiencia económica la brújula que guía las reformas, dando al concepto de calidad un rol central. (Rodríguez, 2010, pp. 15-17).

No he contado con la posibilidad de leer la obra de Laval, pero sin duda su título es explícito, y lo que a continuación sigue así lo es igualmente, basado en legislación pura y dura. Algo más de una página después volvemos a la Ley 14/2013, de 27 de septiembre, de apoyo a los emprendedores y su internacionalización. Antes de la siguiente y extensa cita, llamamos la atención sobre un detalle a tener en cuenta: la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la

calidad educativa, la LOMCE, aún no se había promulgado, y sin embargo, como leeremos, así parece que fuera... dicho por una ley que saldría con más de antelación. Curioso. O no.

No hay forma más explícita y directa que transcribir todo lo que a continuación leeremos; apartado 2 del preámbulo de la Ley 14/2013:

En el Capítulo I —«Educación en emprendimiento»— se incorporan medidas para que los jóvenes adquieran, a través del sistema educativo, las competencias y habilidades requeridas para emprender.

La idea del emprendedor y de la cultura empresarial como elementos indispensables para el desarrollo económico y social de España se ha venido introduciendo de forma expresa en algunas etapas educativas, pero se considera necesario subrayar y ampliar este elemento, incorporándolo como objetivo específico en todas las etapas de la educación básica, así como en la Formación Profesional y en el bachillerato. Consecuentemente, se encomienda a las Administraciones educativas la revisión y adecuación de los currículos de las enseñanzas regladas a estos nuevos objetivos.

Para fomentar la cultura del emprendimiento resulta necesario prestar especial atención a las enseñanzas universitarias, de modo que las universidades lleven a cabo tareas de información y asesoramiento para que los estudiantes se inicien en el emprendimiento.

A efectos de promover a través del sistema educativo la cultura del emprendimiento es esencial que el profesorado reúna las competencias y habilidades necesarias para cumplir de forma eficaz tal objetivo. A tal efecto, se contemplan medidas que inciden tanto sobre la formación inicial, como sobre la formación permanente del profesorado, siempre en colaboración con las Comunidades Autónomas.

Además, las medidas que esta Ley introduce en el ámbito educativo deben completarse con las de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, que prevé la estimulación del espíritu emprendedor a través de la posibilidad de elección de las trayectorias educativas más adecuadas y de la creación de las condiciones para que todos los alumnos puedan

adquirir y expresar sus talentos. (LAEI 14/2013, de 27 de septiembre).

Por si había duda, se despejan. Idea del emprendedor y cultura empresarial como indispensables para el desarrollo de España. Pasamos del “Dios, patria y rey” a “emprendedor, cultura empresarial y desarrollo.” No se plantea ninguna clase de alternativa, parece que no existieran.

Diferencias de clase, privilegios, venta de fuerza de trabajo, explotación laboral, plusvalías, derechos de la clase trabajadora, convenios justos, sindicalismo, precariedad, economía sumergida, deslocalizaciones... todo ello parece no existir, en pro de la cultura empresarial; la empresa manda, el Estado obedece, poniéndose a su disposición, hasta legislativamente. El Estado no emprende, se somete. El capitalismo no se cuestiona, es lo que hay. La escuela se encargará de crear empresarios/as capitalistas. La gente que trabaja no se menciona.

Un ejemplo también lo encontramos un poco más adelante de la cita anterior, y es contundente:

El Capítulo V –«Acuerdo extrajudicial de pagos»– prevé un mecanismo de negociación extrajudicial de deudas de empresarios, ya sean personas físicas o jurídicas, similar a los existentes en los países próximos. En la situación económica actual, son necesarios tanto cambios en la cultura empresarial como normativos, al objeto de garantizar que el fracaso no cause un empobrecimiento y una frustración tales que inhiban al empresario de comenzar un nuevo proyecto y pase a ser un medio para aprender y progresar. (LAEI 14/2013, de 27 de septiembre).

Sin comentarios. Y esto es solo un ejemplo extraído de esta ley, hay bastantes más... una barbaridad, bajo mi punto de vista.

¿Queda la aspiración de esta ley en “papel mojado”? Veamos a este respecto lo que encontramos en el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria.

A efectos del presente real decreto, entre las competencias del currículo, y concretamente en sexto lugar, encontramos *Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor*. Este espíritu se convierte en el segundo objetivo de la enseñanza primaria.

Entre los elementos transversales de la enseñanza primaria, el emprendimiento ya se encuentra en el número uno. Y en el número cuatro, se anuncia que los currículos de primaria incorporarán elementos curriculares orientados al desarrollo y afianzamiento del espíritu emprendedor. Las Administraciones educativas fomentarán las medidas para que el alumnado participe en actividades para afianzar el espíritu emprendedor y la iniciativa empresarial a partir de aptitudes como la creatividad, la autonomía, la iniciativa, el trabajo en equipo, la confianza en uno mismo y el sentido crítico. No olvidemos, hablamos de menores en enseñanza primaria.

Las ciencias sociales figuran entre las asignaturas troncales de la enseñanza primaria. A través de los contenidos del Bloque 3, que encontramos en el citado decreto, en *Vivir en sociedad*, leemos que será posible iniciar un proceso de comprensión acerca de las formas de reconocer las características de los distintos grupos sociales, respetando y valorando sus diferencias, quiénes son sus integrantes, cómo se distribuyen en el espacio físico, de qué manera se distribuye el trabajo entre sus miembros, cómo se producen y reparten los bienes de consumo, la vida económica de los ciudadanos, la capacidad emprendedora de los miembros de la sociedad y el estudio de la empresa, que comprenderá la función dinamizadora de la actividad empresarial en la sociedad, la organización social, política y territorial, y el conocimiento de las instituciones europeas, la población, los sectores de producción, y educación financiera elemental.

Lo anterior se traduce en el contenido llamado *Educación financiera. El dinero. El ahorro. Empleabilidad y espíritu emprendedor. La empresa. Actividad y funciones*. La clase trabajadora parece no existir.

Los criterios de evaluación, por si se albergara cualquier tipo de duda, también se recogen en el decreto, y están relacionados con comprender *los beneficios* que ofrece el espíritu emprendedor. Explicar las características esenciales de una empresa, especificando las diferentes actividades y formas de organización que pueden desarrollar distinguiendo entre los distintos tipos de empresas.

También citamos los *estándares de aprendizaje evaluables* al respecto:

- 12.1. Diferencia entre distintos tipos de gasto y adapta su presupuesto a cada uno de ellos.
- 12.2. Planifica sus ahorros para gastos futuros elaborando un pequeño presupuesto personal.
- 12.3. Investiga sobre distintas estrategias de compra, comparando precios y recopilando información.
- 13.1. Desarrolla la creatividad y valora la capacidad emprendedora de los miembros de una sociedad.
- 14.1. Identifica diferentes tipos de empresa según su tamaño y el sector económico al que pertenecen las actividades que desarrollan.

14.2. Describe diversas formas de organización empresarial.

14.3. Define términos sencillos relacionados con el mundo de la empresa y la economía, ilustrando las definiciones con ejemplos. (RD 126/2014, de 28 de febrero).

Por si fuera poco, en la asignatura de valores sociales y cívicos también podemos encontrar, en el bloque 1, sobre la identidad y la dignidad de la persona, como criterio de evaluación, el desarrollar la autonomía y la capacidad de emprendimiento para conseguir logros personales responsabilizándose del bien común. Dentro de sus estándares de aprendizaje evaluables, el 6.5 es *razonar la importancia de la iniciativa privada* en la vida económica y social. Nada se dice sobre la iniciativa pública.

Hay que entender el trasfondo de todas estas “ideas”, de todo este enfoque empresarial, de esta especie de ideología que no solo no cuestiona la cultura empresarial, sino que la fomenta explícitamente.

Vamos a concluir, para ello, coincidiendo con las reflexiones de Francisco Javier Merchán Iglesias, catedrático de Educación Secundaria y Profesor de la Facultad de Educación de la Universidad de Sevilla, al menos en 2008, que afirmaba que esta doctrina empresarial existe, basada en la fe ciega en la lógica del mercado y en las formas de gestión empresarial. Se da por supuesto que aplicándolas a la escuela se resolverán todos los problemas. Pero la escuela no es una empresa ni la educación un negocio, de ahí que el primer paso de esta política consiste precisamente en eso, en hacer de la escuela una empresa y de la educación un negocio, lo que está produciendo numerosos conflictos y situaciones contradictorias. Pero es que además, esa fe en el mercado y en las formas de gestión empresarial es la que nos conduce a una catástrofe medioambiental y a crisis económicas cada vez más agudas, así que como para fiarse de ella. Actualmente la política educativa viene marcada por instituciones transnacionales. Al menos en España se están siguiendo las directrices de la OCDE, del Banco Mundial y de lobbys tecnoburocráticos. Así que, salvo matices, no son los gobiernos los que gobiernan, ni en el conjunto del Estado ni en las comunidades. Basta fijarse en la similitud de las políticas que siguen unos y otros.⁵⁸

2.2 Programa del sistema educativo español obligatorio

A través de los siguiente epígrafes, se mostrará todo aquello que no se podría enmarcar como principios pedagógicos, de forma análoga a como se hizo cuando se hablaba de la Escuela Moderna.

⁵⁸ Recuperado de <http://www.rebelion.org/noticia.php?id=69165>

La relevancia del profesorado una vez más quedará patente, pues no solo se conocerá el papel que le atribuyen las leyes, sino alguna información cuya trascendencia no se ignora, ya que aportaría algunos datos interesantes.

Se informará de algo así como una especie de nueva religión en los programas relacionados con la enseñanza obligatoria, como es la *adquisición de competencias*. Habrá que realizar una valoración de esta cuestión, que parece marcar el destino del sistema de enseñanza.

Conoceremos los horarios y las asignaturas que componen el currículo obligatorio, al igual que pudimos valorar esta temática cuando se analizó la Escuela Moderna, pues conlleva, supuestamente, la puesta en práctica, real, de todos los principios pedagógicos del sistema.

Sobre metodología, se aportará aquello de lo que se dispone, pues no resultaría una faceta especialmente “valorada” por parte de la legislación, salvo en aquellos estudios obligatorios para el profesorado que, habiendo finalizado un Grado determinado, debe proseguir su formación académica, si desea dedicarse a la docencia, dentro de la función pública.

Habrá que analizar los materiales didácticos que se emplean en el sistema de enseñanza estatal, con la trascendencia fundamental de los libros de texto, cuyos valores también, de forma general, se valorarán.

La evaluación será también objeto de estudio, pues implica hechos tan trascendentales para el alumnado como su promoción, o exclusión, y la LOMCE amplía, considerablemente, el papel otorgado a la evaluación numérica.

El currículo oculto, haciendo honor a su nombre, no suele encontrarse en bibliografía educativa moderna, no “está de moda”. Sin embargo, probablemente cualquier trabajo relacionado con la educación que ignore su importancia, bajo mi punto de vista, tiene carencias. Por ello, este asunto finalizará este capítulo.

2.2.1 El profesorado

Deber, disciplina, respeto al profesorado. Estos son valores que podemos resaltar, y que de hecho encontramos en la exposición de motivos de la LOCE con respecto a la cuestión que tratamos. Eso sí, intensificando los procesos de evaluación de estudiantes, docentes, de los centros y del sistema.

El cuarto eje que orienta los objetivos de la LOCE se refiere al profesorado. En su exposición de motivos leemos:

Por la fundamental importancia que tiene la calidad de la relación profesor-alumno, núcleo

de la educación, para obtener buenos resultados escolares, y por el elevado efecto multiplicador que dicha relación comporta, las políticas dirigidas al profesorado constituyen el elemento más valioso y decisivo a la hora de lograr la eficacia y la eficiencia de los sistemas de educación y de formación.

Sin embargo, y a pesar del drástico cambio que, debido a un conjunto variado de circunstancias, se ha producido en las últimas décadas en el panorama educativo y en las condiciones y exigencias de la actividad del profesorado, las correspondientes políticas de recursos humanos apenas si han experimentado cambio alguno. Ganar el futuro de la educación en nuestro país pasa, pues, por atraer a la profesión docente a los buenos estudiantes y por retener en el mundo educativo a los mejores profesionales.

En este sentido, la Ley se propone elevar la consideración social del profesorado; también refuerza el sistema de formación inicial, en consonancia con la doble dimensión científico-pedagógica de la tarea de enseñar y de la formación que esta exige; orienta mejor la formación continua, y articula una carrera profesional en la que evaluación, formación y progresión tengan cabida de un modo integrado. (LOCE 10/2002, de 23 de diciembre).

En el título IV de la LOCE, dedicado a la función docente, se establece el marco general que ha de regir

uno de los factores determinantes de la calidad y mejora de la enseñanza: el profesorado. A tal fin, se sientan las bases para la formación inicial y permanente, así como la valoración del desempeño de la función docente y las medidas de apoyo que requiere dicho desempeño.

Respecto a la formación inicial, la Ley prevé que el ejercicio de la función docente se beneficie no solo de una rigurosa preparación científica en la materia o disciplina que se va a impartir sino también, y de modo muy especial, de una adecuada formación pedagógica y didáctica, que debe adquirirse tanto desde una perspectiva teórica como a través de la

práctica de la actividad docente. Por ello, para el acceso a los cuerpos docentes, junto al requisito académico correspondiente se determina el de cualificación pedagógica que han de estar avalados [*sic*] por la posesión de un título, previsto en la Ley, y para cuya obtención se establecen procedimientos rigurosos pero flexibles, con el fin de facilitar la adquisición de esa formación a quienes, en el curso de sus estudios superiores, opten por una dedicación profesional docente.

Asimismo, la Ley presta una especial atención a la formación permanente del profesorado, enunciando programas y actividades específicas que contribuyan a la necesaria actualización que demandan los profesores, con el fin de que el ejercicio de su actividad pueda responder adecuadamente a la evolución constante de las necesidades de una función tan compleja y dinámica como lo es la educación. Y tanto esta formación como el propio desempeño de la función docente exigen un reconocimiento, una valoración, por parte de las Administraciones y por parte de la sociedad.

Por otra parte, se articula y vertebra la perspectiva de la formación profesional de los docentes, mediante la configuración de la carrera docente con tramos sucesivos, que permiten desarrollar una carrera profesional a lo largo de toda la vida docente. Así, se establecen tres referencias, vinculadas a la pertenencia a los tres cuerpos docentes básicos, el de Maestros, el de Profesores de Enseñanza Secundaria y el de Catedráticos, desde cualquiera de los cuales se puede acceder al cuerpo de Inspectores de Educación. (Ibíd.).

La figura de la dirección es entendida en la LOCE como pieza clave para la buena organización y funcionamiento de los centros públicos, y es objeto de un tratamiento específico, especialmente en lo que se refiere al procedimiento para su selección y nombramiento.

Con respecto al alumnado, la ley deja claro que tiene como deber básico seguir las directrices del profesorado respecto a su educación y aprendizaje. Para quienes sigan esta dinámica, el Estado, sin perjuicio de las competencias de las Comunidades Autónomas, establecerá premios de carácter nacional destinados a reconocer la excelencia, el especial esfuerzo y rendimiento

académico, por un lado, del alumnado, y por otro, del profesorado y de los centros docentes, por su labor y por la calidad de los servicios que presten.

El profesorado tiene como función, según la ley, evaluar teniendo en cuenta los objetivos específicos y los conocimientos adquiridos en cada una de las áreas, según los criterios de evaluación que se establezcan en el currículo, a modo de ejecutor.

La enseñanza primaria será impartida por maestros y maestras, que tendrán competencia docente en todas las áreas de este nivel y en las tutorías. Para la docencia en la ESO, se requerirá estar en posesión del título de Doctor, Licenciado, Ingeniero, Arquitecto, o equivalente a efectos de docencia. Para impartir las enseñanzas de esta etapa será necesario, además, estar en posesión del título de Especialización Didáctica establecido en el artículo 58 de la LOCE.

Para la atención a estudiantes con necesidades educativas específicas, según la ley, se aportarán los recursos materiales y de profesorado necesarios y se proporcionará el apoyo técnico y humano preciso para el logro de la compensación educativa.

Corresponde a las Administraciones educativas promover la realización de cursos de formación específica relacionados con el tratamiento de estudiantes superdotados y superdotadas, para el profesorado que los atienda.

En el caso del estudiantes con necesidades educativas especiales, la identificación y valoración de dichas necesidades se realizará por equipos integrados por profesionales de distintas cualificaciones.

Estos profesionales establecerán en cada caso planes de actuación en relación con las necesidades educativas de cada estudiante, contando con el parecer de madres, padres, del equipo directivo y del profesorado.

Las funciones generales del profesorado se recogen en el artículo 56 de la ley. Además de impartir aquello para lo cual haya aprobado las oposiciones, debe estar relacionado con las actividades complementarias, dentro o fuera del centro, programadas e incluidas en la programación general anual.

Contribuirá a que las actividades se desarrollen en un clima de respeto, de tolerancia, de participación y de libertad. En la tutoría, dirigirán el aprendizaje del alumnado, transmitirán valores y ayudarán, en colaboración con madres y padres, a superar sus dificultades.

Colaborarán con los servicios o departamentos especializados en orientación, coordinarán las actividades docentes, de gestión y de dirección que les sean encomendadas, participando en la actividad general del centro, así como investigando, experimentando y mejorando de forma continua los procesos de enseñanza.

Sobre el título de Especialización Didáctica que se mencionó anteriormente, se obtendría

tras la superación de un período académico y otro de prácticas docentes. Las universidades podrán organizar las enseñanzas del título de Especialización Didáctica, mediante los oportunos convenios con la correspondiente Administración educativa. Las universidades podrán incorporar a los planes de estudio de sus titulaciones oficiales las materias incluidas en el período académico de dicha titulación.

A esto sumamos que, a los efectos de los concursos de traslados de ámbito nacional y del reconocimiento de la movilidad entre los cuerpos docentes, previstos en la disposición adicional octava de esta ley, las actividades de formación organizadas por cualesquiera de las Administraciones educativas, surtirán sus efectos en todo el territorio nacional. Es decir, que la formación permanente tiene más ventajas que la propia satisfacción de mejora personal.

Siguiendo, como hacemos, la LOCE, conocemos que las Administraciones prestarán una atención prioritaria a la cualificación y formación del profesorado, a la mejora de las condiciones en que realiza su trabajo y al estímulo de una creciente consideración y reconocimiento social de la función docente.

También las Administraciones fomentarán la evaluación voluntaria del profesorado. Los resultados de estas evaluaciones se podrán tener en cuenta a efectos de movilidad y de promoción dentro de la carrera docente. De nuevo, ventajas materiales para el profesorado, como se ha dicho recientemente.

El artículo 62 trata sobre medidas de apoyo al profesorado. Quienes ejerzan la tutoría, recibirían “los oportunos incentivos profesionales y económicos” (Ibíd.). Se concedería reducción de jornada lectiva a docentes mayores de 55 años que lo solicitaran, con la correspondiente disminución proporcional de las retribuciones. Podrían, asimismo, favorecer la sustitución parcial de la jornada lectiva por actividades de otra naturaleza sin reducción de sus retribuciones.

Habría reconocimiento de la labor del profesorado, atendiendo a su “especial dedicación al centro”, y a la implantación de planes que supusieran innovación educativa, por medio de incentivos económicos y profesionales.

También existirían actuaciones destinadas a premiar la excelencia y el especial esfuerzo del profesorado en su ejercicio profesional. De ello se podría deducir que hay profesorado que no tiene excelencia ni especial esfuerzo. Ignoramos los criterios de medición de gran parte de los conceptos que citamos de la LOCE.

Otra ventaja más para el profesorado es el desarrollo de licencias retribuidas, con el fin de estimular la realización de actividades de formación y de investigación e innovación educativas.

Las Administraciones educativas también fomentarán la autonomía de los centros y el trabajo en equipo del profesorado, no estaría muy claro de que manera. Sobre todo si tenemos en

cuenta que según la ley, la autonomía pedagógica, con carácter general, se concretará mediante las programaciones didácticas, planes de acción tutorial y planes de orientación académica y profesional y, en todo caso, mediante proyectos educativos. Todo ello, dentro de un currículo ya marcado.

Eso sí, los equipos docentes de los centros públicos tendrán autonomía para elegir, de entre los que se adapten al currículo normativamente establecido, los libros de texto y demás materiales curriculares que hayan de usarse en cada ciclo o curso, y en cada área, asignatura o módulo. En otro epígrafe veremos la “autonomía” que ofertan los libros de texto.

La autonomía organizativa se concretará en la programación general anual y en los reglamentos de régimen interior. La programación general anual será elaborada por el equipo directivo, previo informe del claustro de profesores y profesoras. Resulta más que evidente quien tiene la autonomía.

Otro ejemplo son los órganos en los centros. La jerarquía es clara:

- Órganos de gobierno: dirección, jefatura de estudios, secretario/a y cuantos otros determinen las Administraciones educativas.
- Órganos de participación en el control y gestión: consejo escolar, claustro y cuantos otros determinen las Administraciones educativas.

No parece preciso explicar en este momento la diferencia entre gobernar y participar. Por si fuera poco, las Administraciones educativas determinarán la periodicidad de las reuniones de estos órganos, así como su régimen de funcionamiento.

En todo caso, el claustro es el órgano propio de participación del profesorado en el control y gestión del centro y tiene la responsabilidad de planificar, coordinar, informar y, en su caso, decidir sobre todos los aspectos docentes del centro. El claustro será presidido por el director y estará integrado por la totalidad del profesorado. Todas sus atribuciones, que acabamos de resumir, se encuentran en el artículo 84 de la LOCE.

El artículo 85, por su parte, describe los departamentos de coordinación didáctica de los institutos, de las enseñanzas propias de las asignaturas o módulos que se les encomienden. Cada departamento de coordinación didáctica estará constituido por la totalidad de docentes de las especialidades que impartan las enseñanzas de las asignaturas o módulos asignados al mismo.

En estos departamentos, la jefatura será desempeñada por un funcionario o una funcionaria del Cuerpo de Catedráticos de Enseñanza Secundaria, titular de alguna de las especialidades integradas en los respectivos departamentos, si lo hubiera en el centro. En caso contrario, se

encargaría a alguien, con las oposiciones aprobadas, perteneciente al cuerpo de profesores de enseñanza secundaria.

Palabras grandilocuentes sobre el profesorado también encontramos en la LOE. Otra vez, pese al paso de los años, el preámbulo de esta ley reincide en que

cambios que se han producido en el sistema educativo y en el funcionamiento de los centros docentes obligan a revisar el modelo de la formación inicial del profesorado y adecuarlo al entorno europeo. Por otra parte, el desarrollo profesional exige un compromiso por parte de las Administraciones educativas por la formación continua del profesorado ligada a la práctica educativa. Y todo ello resulta imposible sin el necesario reconocimiento social de la función que los profesores desempeñan y de la tarea que desarrollan. (LOE 2/2006, de 3 de mayo).

Una de las novedades que podemos encontrar en esta ley es que las decisiones sobre la promoción del alumnado de un curso a otro, dentro de la ESO, serán adoptadas de forma colegiada por el conjunto del profesorado del alumno o alumna en concreto, atendiendo a la consecución de los objetivos.

Las decisiones sobre la obtención del título al final de la ESO serán adoptadas también de forma colegiada por el conjunto de profesores y profesoras de cada estudiante, en base a la consecución de las competencias básicas y los objetivos de la etapa.

También se añaden nuevas funciones al profesorado, como son la atención al desarrollo intelectual, afectivo, psicomotriz, social y moral del alumnado, la información periódica a las familias sobre el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas, así como la orientación para su cooperación en el mismo, y la participación en los planes de evaluación que determinen las Administraciones educativas o los propios centros.

Es destacable que el primer curso de ejercicio de la docencia en centros públicos se desarrollará bajo la tutoría de profesorado experimentado. El profesorado que ejerza como tutor y el novel, en formación, compartirán la responsabilidad sobre la programación de las enseñanzas del alumnado de este último.

Sobre la actualización de conocimientos, los programas de formación permanente, debían contemplar la adecuación de los conocimientos y métodos a la evolución de las ciencias y de las

didácticas específicas, así como todos aquellos aspectos de coordinación, orientación, tutoría, atención educativa a la diversidad y organización encaminados a mejorar la calidad de la enseñanza y el funcionamiento de los centros. Asimismo, incluirían formación específica en materia de igualdad, en los términos establecidos en el artículo siete de la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, según el artículo 102.2 de la LOE.

Las Administraciones educativas promoverían la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación, y la formación en lenguas extranjeras de todo el profesorado, independientemente de su especialidad, estableciendo programas específicos de formación en este ámbito.

Otra novedad a reseñar es el reconocimiento del trabajo del profesorado que impartiera clases de su materia en una lengua extranjera en los centros bilingües, así como que se afirmara que las familias debían respetar y hacer respetar las normas establecidas por el centro, la autoridad y las indicaciones u orientaciones educativas del profesorado. Esta sería la totalidad de novedades que se considerarían probablemente interesantes para este epígrafe de la LOE.

La LOMCE, por su parte, no varía el tono en su preámbulo con respecto a las anteriores leyes:

Uno de los objetivos de la reforma es introducir nuevos patrones de conducta que ubiquen la educación en el centro de nuestra sociedad y economía. (...) Son de destacar los resultados del trabajo generoso del profesorado, familias y otros actores sociales, que nos brindan una visión optimista ante la transformación de la educación a la que nos enfrentamos, al ofrecernos una larga lista de experiencias de éxito en los más diversos ámbitos, que propician entornos locales, en muchos casos con proyección global, de cooperación y aprendizaje. (LOMCE 8/2013, de 9 de diciembre).

Según también el preámbulo de esta ley, los estudios internacionales ponen de manifiesto que los países que han mejorado de forma relativamente rápida la calidad de sus sistemas de enseñanza han implantado medidas relacionadas, entre otras, con la exigencia a estudiantes, profesorado y centros de la rendición de cuentas, y el incentivo del esfuerzo.

Los acelerados cambios sociales y económicos que estamos viviendo, y siempre bajo las

directrices de la Unión Europea, suponen no solo la LOMCE, sino una revisión curricular, según el preámbulo de esta ley:

Las claves de este proceso de cambio curricular son favorecer una visión interdisciplinar y, de manera especial, posibilitar una mayor autonomía a la función docente, de forma que permita satisfacer las exigencias de una mayor personalización de la educación, teniendo en cuenta el principio de especialización del profesorado. (Ibíd.).

En este “fantástico nuevo mundo”, y bajo la misma fuente, sabemos que

las Tecnologías de la Información y la Comunicación serán también una herramienta clave en la formación del profesorado y en el aprendizaje de los ciudadanos a lo largo de la vida, al permitirles compatibilizar la formación con las obligaciones personales o laborales y, asimismo, lo serán en la gestión de los procesos. (Ibíd.).

En esta misma línea, la LOMCE añade que los entornos virtuales de aprendizaje que se empleen en los centros docentes sostenidos con fondos públicos facilitarán la aplicación de planes educativos específicos diseñados por docentes para la consecución de objetivos concretos del currículo, y deberán contribuir a la extensión del concepto de aula en el tiempo y en el espacio. Por ello deberán, respetando los estándares de interoperabilidad, permitir a los alumnos y alumnas el acceso, desde cualquier sitio y en cualquier momento, a los entornos de aprendizaje disponibles en los centros docentes en los que estudien, teniendo en cuenta los principios de accesibilidad universal y diseño para todas las personas y con pleno respeto a lo dispuesto en la normativa aplicable en materia de propiedad intelectual.

El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte elaborará, previa consulta a las Comunidades Autónomas, un marco común de referencia de competencia digital docente que oriente la formación permanente del profesorado y facilite el desarrollo de una cultura digital en el aula. A la cultura empresarial sumaremos, pues, la cultura digital.

Y aunque ya lo dijéramos páginas atrás, hemos de repetir que la LOMCE consagra a miembros del equipo directivo y profesores y profesoras como autoridad pública. En los procedimientos de adopción de medidas correctoras, los hechos constatados por profesores,

profesoras y miembros del equipo directivo de los centros docentes tendrán valor probatorio y disfrutarán de presunción de veracidad iuris tantum o salvo prueba en contrario, sin perjuicio de las pruebas que, en defensa de los respectivos derechos o intereses, puedan señalar o aportar los propios alumnos y alumnas.

Otra novedad es que para cada curso escolar, las Administraciones educativas podrán excepcionalmente, mientras exista insuficiencia de personal docente con competencias lingüísticas suficientes, incorporar “expertos” con dominio de lenguas extranjeras, nacionales o extranjeros, como profesorado en programas bilingües o plurilingües, atendiendo a las necesidades de programación de la enseñanza para el desarrollo del plurilingüismo a que se refiere la disposición final séptima bis de esta ley orgánica. Dichos expertos deberán ser habilitados por las Administraciones, teniendo como mínimo una licenciatura o Grado.

En los centros existirá promoción de la actividad física y dieta equilibrada. El diseño, coordinación y supervisión de las medidas que a estos efectos se adopten en el centro educativo, serán asumidos por el profesorado con cualificación o especialización adecuada en estos ámbitos. Esta sería la última novedad, a mi juicio, destacable de la LOMCE, apareciendo en la disposición adicional cuarta, sin ninguna clase de relación con las disposiciones adicionales previas a ella, ni con las posteriores...

Entre lo que podemos añadir a lo aportado por la legislación, está la novedad del cambio del modelo de formación inicial del profesorado de educación secundaria que supuso la LOE. Del Curso de Aptitud Pedagógica (CAP) se pasaba a una nueva titulación, ahora de nivel de posgrado. Con esta medida se ponía fin a un modelo vigente durante casi 40 años.

El posgrado en cuestión, de 60 créditos, pasaría a tener el nombre de *Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria*. Diversos autores señalan “que entre los estudiantes del antiguo CAP y del nuevo máster sigue existiendo la idea de que la formación didáctico-pedagógica no es especialmente necesaria” (Manso y Martín, 2014, p. 150).

No es difícil encontrar en internet titulares como “Los futuros profesores dicen que su Máster es una estafa”⁵⁹, o “El máster de formación del profesorado, o el timo del tocomochó.”⁶⁰ Las diferencias entre número de horas, distribución de las mismas, o precio del máster, son muy llamativas.

Vamos a reflejar en este asunto la opinión del Catedrático de Derecho de la Universidad Complutense de Madrid, Andrés de la Oliva, en este asunto, quizás un tanto polémica:

⁵⁹ Recuperado de <http://andaluciainformacion.es/jerez/116499/los-futuros-profesores-dicen-que-su-mster-es-una-estafa/>

⁶⁰ Recuperado de <http://www.xarxatic.com/el-master-de-formacion-del-profesorado-o-el-timo-del-tocomochó/>

Los futuros profesores, se dice, deben “aprender a enseñar” y los alumnos “aprender a aprender.” Para conseguirlo, existe un cuerpo de especialistas (con sus propios intereses corporativos), cuya función es “enseñar a enseñar.” Ahora bien, para ello precisamente se confió a los pedagogos el curso del CAP (Certificado de Aptitud Pedagógica). Este curso jamás se ha sometido a una evaluación objetiva entre los profesores de secundaria y bachillerato. Se sabía de sobra que los profesores no solo no avalarían su utilidad, sino que lo valorarían como una estafa o una impostura. ¿Qué solución propone el ministerio? Nada menos que sustituir el quinto año de preparación disciplinar específica por un Máster de Formación del Profesorado que no es más que un CAP más largo y más caro. Cualquier cosa menos preguntar a los profesores sobre la utilidad en las aulas de la formación pedagógica. Por lo visto, los únicos que saben lo que se necesita en las aulas son los que jamás han pisado un aula. Por lo mismo, los únicos que saben cómo se enseña matemáticas, gramática o historia, son los que no saben ni matemáticas, ni gramática, ni historia (pero son, en cambio, expertos en enseñar a enseñar cómo se aprende a aprender).

(...) Los investigadores que no aman la enseñanza enseñan mal, no porque no sepan, sino porque no quieren hacerlo, y ningún curso de formación del profesorado les hará cambiar de opinión. Por otro lado, licenciados que nunca han enseñado no saben enseñar, pero no porque les falte teoría pedagógica (o psicopedagógica), sino porque les falta práctica docente. El acceso a la profesión de profesor, como a la de juez o a la de médico, no debería hacerse sin haber superado un periodo de prácticas seriamente concebido, tutelado, y remunerado. Y por cierto que solo una vez acreditada una formación no básica y generalista, sino avanzada y específica en un campo determinado de conocimiento. (De la Oliva, 2008).

Sobre las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), y lo expuesto en la LOMCE sobre que serán también una herramienta clave en la formación del profesorado y en el aprendizaje general, recurrimos a la opinión de Mariano Fernández Enguita, también casualmente

perteneciente a la Complutense.

La constatación de los escasos efectos de la formación permanente resulta tanto más preocupante cuanto que todo lo que sabemos nos dice que las TIC ocupan muy poco espacio en la formación inicial del profesorado (Enochsson y Rizza, 2009; Ananadiou y Rizza, 2010), paradójicamente menos incluso en la del magisterio que en la de otros titulados del mismo nivel, aunque tampoco parece que el nuevo máster de formación del profesorado de secundaria aporte nada en esa vía, más allá de la iniciativa de algunas universidades y de algunos profesores. Que a esto se añade la irrelevancia de la formación ulterior es simplemente algo ya constatado por numerosas y diversas investigaciones de caso (CCE, 2002; Cabero, 2004; García-Valcárcel y Tejedor, 2005; Sánchez, 2012).

Un motivo de esta irrelevancia puede ser, desde luego, su enfoque mismo. Reiteradamente se ha señalado la excesiva tendencia, tanto de la formación permanente del profesorado en las TIC como de su utilización por aquél en su trabajo y en el aula, a concentrarse en competencias puramente instrumentales y de alcance limitado, como puede ser el uso de paquetes ofimáticos (procesadores de textos, hojas de cálculo y presentaciones) o la mera navegación por internet. Otro elemento ubicuo en la oferta de formación a los profesores y en la demanda por estos ha sido la pizarra digital, cuyo uso no pasa muchas veces de funcionar como una pizarra enriquecida, con más colores, más brillo y movimiento, pero en todo caso una tecnología *one to many*, al servicio de la lección magistral.

Otro motivo puede ser, ciertamente, la intrascendencia de la formación en el marco de la (inexistente) política de personal de las instituciones educativas, particularmente de las públicas. Dicho de otro modo, el secreto a voces de que la formación permanente del profesorado es, como suele decirse, puramente *voluntariosa*, pero no en el sentido de que sea una sobrecarga añadida al trabajo regular sino en el más prosaico de que es puramente superflua desde el punto de vista de la carrera profesional, es decir, que no es obligada ni

exigible, que no es adecuadamente incentivada ni positiva ni negativamente, que jamás hay una evaluación de los profesores formados (a diferencia de sus alumnos, los profesores tienen el éxito garantizado), etc. En otras palabras, que está absolutamente burocratizada y es irrelevante de cara a la selección, la retención y la promoción del profesorado. (Fernández, M., 2013, p. 97).

A continuación, es útil contar con la abundante información proporcionada por el informe TALIS (2013), que es un estudio internacional que examina diversos aspectos de la enseñanza y el aprendizaje a través de encuestas a profesorado y directores/as de centros de enseñanza. En el Estado español, 3.339 docentes y 192 directores/as de 192 centros han completado los cuestionarios de TALIS (2013), realizados en un tiempo estimado de entre 45 y 60 minutos, tanto en la modalidad de lápiz y papel como en formato electrónico.

Todos los datos que vamos a reflejar, y probablemente cada uno en sí, merecería un análisis propio más que seguramente. Y eso por no hablar de un análisis cualitativo, que implicaría un esfuerzo ampliamente mayor que formular y rellenar cuestionarios, y nos proporcionaría otra clase de informaciones.

Comencemos. En el Estado español, las profesoras representan alrededor del 59% de la docencia de educación secundaria obligatoria. La edad docente promedio está alrededor de los 46 años, tres años más que la del conjunto de la OCDE (Ibíd.). Sin embargo, hay datos más reveladores sobre la edad.

El porcentaje de docentes menores de 25 años era cero cuando se finalizó la redacción de este trabajo, y de quienes tenían entre 25 y 30 años era del tres por ciento, similar al de docentes superiores a los 60 años. El porcentaje de docentes de cuarenta años en adelante era del 74 por ciento, según se reflejaba en el citado informe, fuente de toda la información siguiente.

No llegaba a la mitad el profesorado que afirmaba haber recibido formación pedagógica en todas las asignaturas que enseña, quedándose en un 44,3%. Solo un 44% reconocía haber recibido formación práctica.

La sorpresa en este informe no tarda en llegar. En el Estado español, con proporciones, como acabamos de leer, de docentes que declaraban haber recibido formación en contenidos (64,5%), pedagogía (44,3%) y prácticas (44%) relativamente bajas..., más del 90% declara sentirse con buena preparación en esos aspectos de su trabajo docente. Si esto no es incoherencia docente...

El profesorado en el Estado español se divide en las materias de ciencias (18%), lenguas

extranjeras (19%), matemáticas (21%) y en lengua y literatura (24%) (p. 24). Un 81,5% declara tener empleo permanente, mientras que el contrato del 15,8% es de un año o menos de duración (p. 28).

Un 91% de docentes piensa que su papel es ayudar al alumnado a realizar sus propias investigaciones, no observándose apenas variabilidad entre los distintos países estudiados por la OCDE (p. 115).

En torno al 83% del profesorado encuestado en el Estado español está de acuerdo en que debe permitirse al alumnado que intente encontrar soluciones por sí mismo, antes de que se le enseñe cómo hacerlo. Y que la mejor forma de aprender para estudiantes es que encuentren las soluciones por sí mismos es una afirmación con la que están de acuerdo el 82% de docentes en la media OCDE, y el 84% en el Estado español (Ibíd.).

La media OCDE refleja que el 82% de docentes está de acuerdo en que los procesos de pensamiento y razonamiento son más importantes que el contenido específico del currículo. Esa proporción es significativamente superior en el Estado español (85%) (Ibíd.).

Con las últimas cuatro convicciones mencionadas, acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje, y encuestadas en TALIS (2013), se refleja un acuerdo casi mayoritario y generalizado, que vendría a representar algo así como una medida en favor del uso de métodos constructivistas en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Un 87% del profesorado en el Estado español está de acuerdo con el modelo constructivista (p. 117).

Mantener el orden en la clase, ya sea debido a comportamientos individuales o a comportamientos colectivos de pequeños grupos o de toda la clase, ha ocupado el 13% del tiempo de clase en el conjunto de países OCDE; en el Estado español, la cifra es algo más alta (15%) (p. 125).

De nuevo, encontramos algo parecido a “un contraste de datos”, o nuevas incoherencias docentes, al igual que sucedía con la cuestión formativa. Solo un 60% docente en el Estado español asegura que el alumnado de su clase procura crear un ambiente de aprendizaje agradable. Sin embargo, a la hora de conocer el porcentaje docente que afirma que pierde mucho tiempo, hasta que el alumnado se sienta y queda en silencio, o bien debido a interrupciones estudiantiles de la clase, vemos como las cifras referidas a ambas cuestiones se acercan al 45% (p. 128). Quizás cueste mantener el orden en clase algo más de lo oficialmente declarado en los cuestionarios... De hecho, un 40% del gremio docente encuestado en el Estado español declara que su clase es muy ruidosa (p. 129).

Y para quien tuviera la ingenuidad de pensar que estos estudios mantienen una cierta neutralidad, o forman parte de algo relacionado con la objetividad sin más, solo en base a datos,

atención a esta “reflexión”, algo así como una declaración de intenciones... Se establece una correlación entre enseñanza, aprendizaje y disciplina, apoyándose en un dato cuando menos cuestionable en relación con lo que se afirma:

Es evidente que un aula controlada y ordenada es fundamental para afrontar con éxito el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por ello es preciso asegurarse que los profesores dispongan de las destrezas y herramientas necesarias para gestionar con éxito la disciplina en el aula y que dispongan de formación en este aspecto, mencionado por los profesores de la OCDE como uno en los que necesitan más desarrollo profesional (12%).

En definitiva, el clima de disciplina no depende tanto de la socialización de la escuela o del país como en las prácticas disciplinarias y docentes que se apliquen en el aula. (P. 131).

Siguiendo con los datos, una mayoría docente española aseguraba sentirse eficiente, en los aspectos relacionados con controlar el mal comportamiento en el aula (82%), dejar claras las expectativas sobre el comportamiento estudiantil (90%), y conseguir que se cumplan las normas (84%) (p. 132).

En la media de países OCDE, alrededor del 84% docente se siente capaz de conseguir que el alumnado se convenza de que puede ir bien en clase, mientras que en el Estado español esa proporción se queda en el 71% del profesorado (p. 133).

Aproximadamente las tres cuartas partes del profesorado se siente capaz de ayudar al alumnado a valorar el aprendizaje; mientras casi el 80% de docentes afirma ser capaz de ayudar a estudiantes a pensar de un modo crítico. Sin embargo, solo poco más de la mitad, frente al 67% en la media OCDE, asegura sentirse capaz de motivar a quienes muestran escaso interés por el trabajo en clase (p. 134).

Durante mi período estudiantil, recuerdo haber realizado un trabajo sobre el síndrome del *profesorado quemado*. El informe del que extraemos toda la información que se viene recopilando refleja otros datos. Un 96% del profesorado se muestra satisfecho con su labor en el centro en el que la desempeña. El 80% coincide en que las ventajas de la profesión superan claramente a las desventajas. El Estado español es el segundo país de la OCDE con mayor número de docentes (88%) que volvería a escoger esta profesión (pp. 135-136).

La satisfacción por la profesión no coincide con el porcentaje de docentes que piensan que la

profesión educativa está bien valorada por la sociedad, que solo alcanza un paupérrimo ocho por ciento (p. 137).

Si cada estudiante es un mundo, cabe la posibilidad de afirmar que con cada docente sucede una circunstancia análoga. Podríamos también haber analizado los contenidos de los Grados, o las estructuras de las oposiciones, o comentar la necesidad de aprobar un primer examen, más que probablemente, basado en lo memorístico, como requisito para ser docente.

Se ha intentando aportar aquello presuntamente más objetivo, como ha sido lo expresado en las leyes, o un informe internacional, en lo concerniente al análisis del profesorado en el Estado español en su enseñanza obligatoria. Se tiene más que presente que las generalizaciones no serían adecuadas, unido al hecho de la imposibilidad de comparar docentes de un solo lugar, la Escuela Moderna, con todo un gremio estatal, si bien es necesario tener en cuenta que los filtros superados por profesores y profesoras para llegar a ser, en su inmensa mayoría, parte del funcionariado español, son los mismos, así como toda una cultura de clase que generaría esta posición de privilegio socio-económico con respecto al grueso de la población, que no se caracteriza por poseer una vida libre de penurias económicas, o de incertidumbre laboral.

2.2.2 La adquisición de competencias

Analizar, como se ha estado y se está haciendo, el sistema de enseñanza del Estado español, supone un laberíntico asunto. Se está intentando lograr encajar en epígrafes toda una serie de cuestiones que están completamente interrelacionadas, y en ocasiones hasta resulta complicado no repetir asuntos y citas que se han expuesto con anterioridad.

Como debiera haber quedado reflejado previamente, el modelo español de enseñanza tendría cada vez menos de propio, y bastante más de aquello pensado, diseñado y justificado por parte de entes no precisamente ibéricos.

El Ministerio de Educación asume lo que le recomiendan, o imponen, como parte del entramado internacional al que pertenece. Dicho entramado no se pone en cuestión por parte de las instituciones estatales.

Prueba de lo que decimos puede encontrarse en el Informe PISA, realizado por la OCDE (2014), y editado por el Ministerio de Educación. Su puesta en escena “marca territorio”, su verdad es única, no hay vida más allá.

Su prólogo no deja lugar a dudas:

Es imposible saber qué sería de la enseñanza en los países de la OCDE si no hubiera

existido PISA. Pero no es aventurado señalar que muchas personas harían conclusiones muy diferentes asegurando que su percepción se basa en la evidencia empírica. Algunos países seguirían afirmando, como lo venían haciendo hasta el año 2000, que disponen del mejor de los sistemas educativos del mundo y se atreverían a dar lecciones al resto sobre cómo mejorar la formación de sus jóvenes. No sabríamos en qué punto se encuentra la educación española en términos relativos a los países de su entorno, cuáles son sus debilidades y cuáles sus fortalezas. Pero lo peor de todo sería que no tendríamos información contrastada de las medidas educativas que logran que los alumnos adquieran mejores conocimientos y competencias, ni podríamos identificar las buenas prácticas que han conducido a los estudiantes de algunos países a saber y conocer más. Se trata de mejorar la educación aportando datos robustos con los que tomar decisiones más acertadas.

Es seguro que PISA tiene defectos. Se ha afirmado que solo evalúa las materias instrumentales de matemáticas, lectura y ciencias, dejando de lado otras importantes que se imparten en los centros educativos. Pero, más que una crítica, se trata de una observación que invita a los responsables de la OCDE a extender las competencias que evalúa, dado el éxito que ha tenido este programa. También se ha apuntado que la formación de los alumnos no es la única de las funciones de los centros educativos. Pero la adquisición de competencias sí es uno de los objetivos del sistema educativo y, sin ningún género de dudas, no es el menos importante. La existencia de otros aspectos educativos que no se miden en las evaluaciones internacionales debe ser un incentivo para que los organismos internacionales desarrollen programas que los analicen también, en lugar de una *enmienda a la totalidad* de las pruebas. (P. 5).

La evidencia empírica ha muerto; vivan los “datos robustos.” Todo aspecto educativo es medible, y evaluable cuantitativamente, y por supuesto, comparable entre los países que integran la OCDE, el resto de países no será conveniente que “se midan.” Bienvenidos, bienvenidas, al

maravilloso mundo de las competencias, esas que nos harán estar por encima y por debajo de otros países, esas que mediremos en estudiantes de quince años de 65 Estados relacionadas con: matemáticas, lectura y ciencias (incluyendo biología, geología, física, química y tecnología).

¿Qué es competencia en el nuevo orden mundial... educativo? También el informe PISA nos define el concepto: “la capacidad del alumno de aplicar el conocimiento adquirido dentro y fuera de su entorno escolar, en las tres áreas clave objeto de evaluación del estudio” (p. 8).

Vamos a ver como evolucionan, desde el mencionado año 2000, las tres leyes orgánicas al respecto de lo que tratamos en esta ocasión, aunque la OCDE manda, y sus datos son irrefutables, claro...

Como ya probablemente dijéramos con anterioridad, y de nuevo gracias al preámbulo de la LOCE, sabemos que

la plena integración de España en el contexto europeo comporta una mayor apertura y exige un mayor grado de homologación y flexibilidad del sistema educativo. Exige también que los alumnos puedan adquirir destrezas que, como la capacidad de comunicarse -también en otras lenguas-, la de trabajar en equipo, la de identificar y resolver problemas, o la de aprovechar las nuevas tecnologías para todo ello, resultan hoy irrenunciables. Estas competencias les permitirán sacar el máximo provecho posible, en términos de formación, de cualificación y de experiencia personal, del nuevo espacio educativo europeo. Los compromisos adoptados en el marco de la Unión Europea con respecto a los sistemas de educación y formación de los países miembros requieren, además, la efectiva adaptación de la realidad educativa de cada país a las nuevas exigencias, de conformidad con los procedimientos de cooperación existentes. (LOCE 10/2002, de 23 de diciembre).

Esa es la primera aparición legislativa de las competencias en el siglo XXI de la que tengo constancia. Vayamos con la segunda, obtenida de la misma fuente:

La propia diversidad del alumnado aconseja una cierta variedad de trayectorias; pero, de acuerdo con la Ley, es responsabilidad de los poderes públicos que cualquiera de ellas esté

igualmente abierta al futuro, asegure a todos la adquisición de competencias cualificadoras para las posteriores etapas educativas, formativas o laborales, y garantice una calidad equivalente de los diferentes procesos formativos. (Ibíd.).

La formación humana, el sentido crítico, la adquisición de conocimientos, la preparación para generar un mundo mejor... no, competencias. Y el preámbulo de la LOCE nos informa de lo que se debe obtener tanto en primaria como en la ESO, para cuya comprobación

se realizará una prueba general de evaluación cuya única finalidad es facilitar, tanto a las Administraciones educativas como a los centros, a los padres y a los alumnos, datos e información precisa sobre el grado de consecución de los objetivos relacionados con las competencias básicas del correspondiente nivel educativo. (Ibíd.).

El *Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo* se crea en esta ley, y asume las funciones hasta ahora atribuidas al *Instituto Nacional de Calidad y Evaluación*. El cambio de denominación obedece a razones de homologación internacional. Entre las funciones de este organismo están precisamente las evaluaciones de diagnóstico que, sobre las competencias básicas del currículo, deberán realizarse tanto en la educación primaria como en la educación secundaria obligatoria, así como el plan de evaluación general del sistema educativo y el *Sistema Estatal de Indicadores de la Educación*. Las conclusiones generales de estos diagnósticos y evaluaciones se harían públicas periódicamente con el fin de que la sociedad dispusiera de “datos objetivos” sobre la evolución y resultados del sistema de enseñanza del Estado.

La LOE por su parte, en su preámbulo, afirma que “todos los ciudadanos deben tener la posibilidad de formarse dentro y fuera del sistema educativo, con el fin de adquirir, actualizar, completar y ampliar sus capacidades, conocimientos, habilidades, aptitudes y competencias para su desarrollo personal y profesional” (LOE 2/2006, de 3 de mayo).

En la exposición de motivos de esta ley también leemos que

especial interés reviste la inclusión de las competencias básicas entre los componentes del currículo, por cuanto debe permitir caracterizar de manera precisa la formación que deben recibir los estudiantes. Con el fin de asegurar una formación común y garantizar la

homologación de los títulos, se encomienda al Gobierno la fijación de los objetivos, competencias básicas, contenidos y criterios de evaluación de los aspectos básicos del currículo, que constituyen las enseñanzas mínimas, y a las Administraciones educativas el establecimiento del currículo de las distintas enseñanzas. Además se hace referencia a la posibilidad de establecer currículos mixtos de enseñanzas del sistema educativo español y de otros sistemas educativos, conducentes a los títulos respectivos. (Ibíd.).

Una de las novedades de esta ley consiste en la realización de una evaluación de diagnóstico de las competencias básicas alcanzadas por el alumnado al finalizar el segundo ciclo de la etapa primaria, con carácter formativo y orientador, proporcionando información sobre la situación del alumnado, de los centros y del propio sistema educativo, y permitiendo adoptar las medidas pertinentes para mejorar las posibles deficiencias. Otra evaluación similar se llevaría a cabo al finalizar el segundo curso de la educación secundaria obligatoria.

Para garantizar el acceso universal y permanente al aprendizaje, según esta ley, las diferentes Administraciones públicas identificarían nuevas competencias y facilitarían la formación requerida para su adquisición.

Además, correspondería a las Administraciones públicas promover ofertas de aprendizaje flexibles que permitieran la adquisición de competencias básicas y, en su caso, las correspondientes titulaciones, a quienes abandonaron el sistema de enseñanza sin ninguna titulación.

En la definición que esta ley hace de currículo, ya no solo están objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación. Las competencias básicas entran en la definición al mismo nivel. Este sería un hecho básico para entender que se haya realizado un epígrafe ad hoc.

El Gobierno fijaría los aspectos básicos del currículo, y el Estado promovería

programas de cooperación territorial con el fin de alcanzar los objetivos educativos de carácter general, reforzar las competencias básicas de los estudiantes, favorecer el conocimiento y aprecio por parte del alumnado de la riqueza cultural y lingüística de las distintas Comunidades Autónomas, así como contribuir a la solidaridad interterritorial y al equilibrio territorial en la compensación de desigualdades. (Art. 9.1 LOE 2/2006, de 3 de mayo).

Entre los objetivos de la enseñanza primaria, ya se habla de competencias comunicativas, competencias matemáticas... El alumnado accedería al ciclo educativo o etapa siguiente siempre que se considerara que ha alcanzado las competencias básicas correspondientes y el adecuado grado de madurez.

En el caso de no alcanzar las competencias básicas (la cuestión de la madurez desaparece legislativamente hablando pronto), se podría permanecer un curso más en el mismo ciclo. Esta medida podría adoptarse una sola vez a lo largo de la educación primaria, y con un plan específico de refuerzo o recuperación de sus competencias básicas.

Cada estudiante dispondría, al finalizar la etapa primaria, de un informe sobre su aprendizaje, los objetivos alcanzados y las competencias básicas adquiridas, según dispusieran las Administraciones educativas.

En la ESO, según la LOE, se prestaría una atención especial a la adquisición y el desarrollo de las competencias básicas y se fomentaría la correcta expresión oral y escrita y el uso de las matemáticas. A fin de promover el hábito de la lectura, se dedicará un tiempo a la misma en la práctica docente de todas las materias.

Si existiera una consecución de las competencias básicas y de los objetivos de la etapa, se promociona, y se obtiene el graduado. Para el alumnado mayor de dieciséis años, cumplidos antes del 31 de diciembre del año del inicio del programa que vamos a mencionar, que no haya obtenido el título de graduado en educación secundaria obligatoria, es decir, que no ha promocionado, su destino puede ser entrar en los programas de cualificación profesional inicial.

El objetivo de los programas de cualificación profesional inicial es que se alcancen competencias profesionales propias de una cualificación de nivel uno de la estructura actual del *Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales*, así como que se tenga la posibilidad de una inserción sociolaboral satisfactoria, y se amplíen las competencias básicas para proseguir estudios en las diferentes enseñanzas.

Competencias, competencias y más competencias. La cuestión ya aparece en el cuarto párrafo del preámbulo de la LOMCE:

Detrás de los talentos de las personas están los valores que los vertebran, las actitudes que los impulsan, las competencias que los materializan y los conocimientos que los construyen.

El reto de una sociedad democrática es crear las condiciones para que todos los alumnos y alumnas puedan adquirir y expresar sus talentos, en definitiva, el compromiso con una

educación de calidad como soporte de la igualdad y la justicia social. (LOMCE 8/2013, de 9 de diciembre).

En la página siguiente de esta ley, encontramos:

La principal amenaza a la que en sostenibilidad se enfrentan las sociedades desarrolladas es la fractura del conocimiento, esto es, la fractura entre los que disponen de los conocimientos, competencias y habilidades para aprender y hacer, y hacer aprendiendo, y los que quedan excluidos. (Ibíd.).

La tercera página nos dice que la sociedad no puede asumir que

aquellos que abandonan las aulas antes de disponer de los conocimientos, competencias y habilidades básicos, o aquellos cuyo nivel formativo esté muy por debajo de los estándares de calidad internacionales, partan en el inicio de su vida laboral en unas condiciones de desventaja tales que estén abocados al desempleo o a un puesto de trabajo de limitado valor añadido.

Estas circunstancias, en la economía actual, cada vez más global y más exigente en la formación de trabajadores y empresarios, se convierten en una lacra que limita las posibilidades de movilidad social, cuando no conducen a la inasumible transmisión de la pobreza. (Ibíd.).

Llama la atención cómo de la necesidad de que se adquieran las dichas competencias para no caer en puestos de trabajo de limitado valor añadido o en el desempleo, pasamos a la equiparación de trabajadores y empresarios.

El discurso sigue en el apartado IV del preámbulo:

Una sociedad más abierta, global y participativa demanda nuevos perfiles de ciudadanos y

trabajadores, más sofisticados y diversificados, de igual manera que exige maneras alternativas de organización y gestión en las que se primen la colaboración y el trabajo en equipo, así como propuestas capaces de asumir que la verdadera fortaleza está en la mezcla de competencias y conocimientos diversos.

(...) Las habilidades cognitivas, siendo imprescindibles, no son suficientes; es necesario adquirir desde edades tempranas competencias transversales, como el pensamiento crítico, la gestión de la diversidad, la creatividad o la capacidad de comunicar, y actitudes clave como la confianza individual, el entusiasmo, la constancia y la aceptación del cambio. (Ibíd.).

La LOMCE no tarda en ofrecernos el punto de partida: “el Informe PISA 2009 arroja unos resultados para España que ponen de relieve el nivel insuficiente obtenido en comprensión lectora, competencia matemática y competencia científica, muy alejado del promedio de los países de la OCDE” (Ibíd.).

Por supuesto, esos datos robustos de PISA deben orientar el sistema de enseñanza español. Mueran el análisis crítico y el debate. La herramienta es incuestionable.

Que nadie ose dudar que las evaluaciones externas de fin de etapa de los conocimientos y competencias que realmente posea el alumnado constituyen una de las principales novedades de la LOMCE, y una de las medidas llamadas a mejorar de manera más directa la calidad del sistema educativo. Veinte países de la OCDE realizan a sus alumnos y alumnas estas pruebas y las “evidencias” indican que su implantación tiene un impacto de al menos dieciséis puntos de mejora de acuerdo con los criterios de PISA, según se recoge en el preámbulo de la LOMCE. Los criterios del Estado español se desconocen... o no existen.

Las pruebas serán homologables a las que se realizan en el ámbito internacional (países determinados, claro) y, en especial, a las de la OCDE, y se centran en el nivel de adquisición de las competencias, que ya conocemos, pero que no se muestran en el preámbulo de la LOMCE. Siguiendo las “pautas internacionales”, hay que tener precaución en medir los resultados del proceso de aprendizaje sin mermar la “deseada autonomía de los centros”, y no se puede “adiestrar” para su superación.

El preámbulo de la ley también nos dice que

la racionalización de la oferta educativa, reforzando en todas las etapas el aprendizaje de

materias troncales que contribuyan a la adquisición de las competencias fundamentales para el desarrollo académico de los alumnos y alumnas, es otro objetivo básico de la reforma. La revisión curricular que suceda a la aprobación de la ley orgánica deberá tener muy en cuenta las necesidades de aprendizaje vinculadas a los acelerados cambios sociales y económicos que estamos viviendo. (Ibíd.).

Las necesidades de la comunidad educativa quedan excluidas; sigamos a “los acelerados cambios sociales y económicos”, aunque no sean descritos. Ignoremos a verdugos y víctimas de esos “cambios.”

Competencias básicas, directrices de la Unión Europea, esa es la base del sistema de enseñanza español. Y la nueva religión se llama tecnología, como nos informa el preámbulo de nuevo:

La tecnología ha conformado históricamente la educación y la sigue conformando. El aprendizaje personalizado y su universalización como grandes retos de la transformación educativa, así como la satisfacción de los aprendizajes en competencias no cognitivas, la adquisición de actitudes y el aprender haciendo, demandan el uso intensivo de las tecnologías. (Ibíd.).

No solo que se usen las tecnologías, sino intensivamente. También la LOMCE considera esencial la preparación para la ciudadanía activa y la adquisición de las competencias sociales y cívicas, recogidas en la “Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente.” En el contexto del presunto cambio metodológico que esta ley propugna, se aborda esta necesidad de forma transversal, solo con incorporar la educación cívica y constitucional a todas las asignaturas durante la educación básica, de forma que la adquisición de competencias sociales y cívicas se incluya en la dinámica cotidiana de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y se potencie de esa forma, a través de un planteamiento conjunto, su posibilidad de transferencia y su carácter orientador, según recoge el preámbulo de esta ley.

Si en la LOE las competencias formaban parte de la definición de currículo, en la LOMCE

no solo sucede una circunstancia análoga, sino que los contenidos y los criterios de evaluación se orientan en base a la adquisición de competencias. Eso sí, quien más competencias tiene adquiridas es el Gobierno del Estado, que regula y ordena todo el sistema de enseñanza.

Y más competencias: Al finalizar el sexto curso de primaria, se realizará una evaluación estudiantil individualizada, en la que se comprobará el grado de adquisición de la competencia en comunicación lingüística, de la competencia matemática y de las competencias básicas en ciencia y tecnología, así como el logro de los objetivos de la etapa.

Como ya habremos repetido hasta la saciedad, seguramente porque sea necesario, ni la cuestión de las competencias ni tantas otras son originales de la tierra ibérica. Para realizar un mínimo análisis, vamos a recurrir a alguien que tampoco lo es.

Vamos a servirnos del profesor y sindicalista belga Nico Hirtt (2009). Concretamente de uno de sus múltiples artículos, cuyo título lo dice todo: “El planteamiento por competencias: una mistificación pedagógica.”

Lo primero que aclara el autor es que la mencionada “Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006” no hace más que dar continuidad a iniciativas similares de la OCDE y del Banco Mundial, ninguna sorpresa a estas alturas de trabajo.

El planteamiento por competencias nació del encuentro de una doble expectativa del mundo de las empresas -disponer de una mano de obra formada adecuadamente y racionalizar sus costes de formación- y de concepciones pedagógicas basadas en el resultado individual más que en los conocimientos: la pedagogía por objetivos inspirada en el conductismo anglosajón y en el cognitivismo.

(...) ¿Fenómeno de moda? Se podría caer en la tentación de creerlo al observar la fulgurante difusión del vocablo “competencias”. Al analizar el catálogo del Sistema Universitario de Documentación (SUDO) francés, se observa que dicho término se hallaba prácticamente ausente de la literatura científica hasta finales de los ochenta. De 1971 a 1975, por ejemplo, a penas se censan 33 obras francófonas que contengan el vocablo competencias en su título. Hay 615 entre 2001 y 2005.

(...) Lutgart Claessens, consejero pedagógico de la enseñanza católica secundaria en Flandes es aun más explícito: “De hecho, ¿qué significa la enseñanza basada en las

competencias? Someramente, que la enseñanza se orienta a la vida empresarial” [Claesssens, 2006]. En cuanto a Chris De Meerler, autor de la segunda parte del informe “Accent on Talent” (Énfasis en el talento) encargado por el ministro Vanderbroucke, considera igualmente que “llenar el vacío entre la práctica en el mundo de la enseñanza y la práctica en el mundo laboral constituye tanto una necesidad como uno de los puntos fuertes del modelo por competencias. La formación ya no se concibe como un fin en sí misma sino como un medio para adquirir ciertas competencias. El fin es poder funcionar en el contexto laboral, el medio es el aprendizaje y la formación. (Hirtt, 2009, pp. 3-8).

Otra cuestión, a resaltar en este apartado, es el novedoso concepto de talento que encontrábamos en el prólogo de la LOMCE, que no era obra ni del Ministro ni de ninguna de las personas que le “asesorarían.”

El resumen de este capítulo no ofrece dudas, y está relacionado con

las competencias básicas, cuya lista se han aplicado a establecer diferentes organismos como la OCDE y la Unión Europea. Los siguientes elementos aparecen sistemáticamente:

- Capacidad de comunicación en lengua materna.
- Capacidad de comunicación en una o varias lenguas extranjeras.
- Cultura científica, tecnológica y matemática.
- Alfabetización numérica (utilización de ordenadores).
- Flexibilidad y adaptabilidad.
- Espíritu emprendedor.

Estas son las competencias requeridas para todos los trabajadores. En efecto los nuevos empleos “no cualificados” apelan en su totalidad a estas competencias. (...) Actualmente, según la Comisión Europea, 75 millones de trabajadores europeos (es decir, el 32%) no

poseen esas competencias básicas. Desde ese momento, quedan marginados del mercado de trabajo y no participan en la rotación rápida de mano de obra. Si mañana la reserva de la que se pueden obtener “trabajadores no cualificados pero competentes” aumentara en 75 millones de unidades, imagínense las presiones que los empleados podrían ejercer sobre sus salarios y sus condiciones de trabajo. Como apunta un estudio del consultor británico “London Economics”, a la sazón consejero de la Comisión Europea: “Para determinado nivel de demanda, correspondiente a determinado tipo de competencias, el aumento de la oferta de esas competencias se traducirá en una bajada de los salarios reales para todos los trabajadores que ya disponían de las mismas”.

Evidentemente, la formulación de las competencias básicas no significa que nadie deba ir más allá. Una parte importante de los futuros trabajadores deberá seguir estudios con vistas a la adquisición de cualificaciones de alto nivel. Y las élites sociales, en consecuencia, seguirán ocupándose de que sus hijos tengan acceso a la formación humanística que les proporcionará la capacidad de dirigir el mundo. Pero esto se hará en parte fuera de la escuela y en parte en las escuelas ya hoy reservadas a las élites. (Pp. 13-14).

Basándonos en el mismo autor, concluimos este epígrafe, probablemente, de una forma poco corriente, con muchas preguntas, y pocas respuestas, pero no desde luego de una forma poco crítica y analítica.

Porque en el fondo, ¿Qué nos están pidiendo? Empobrecer la enseñanza, reducir los objetivos a media docena de “competencias básicas.” ¿En nombre de qué? De las necesidades de un sistema económico cuya quiebra es patente y cuyo final irremediable, aunque imprevisible. La pregunta planteada hoy por hoy a la humanidad no es ya ¿Tiene algún futuro la economía capitalista? Simplemente es: ¿Por qué violencia y qué sufrimientos tendremos que pasar aún para poner fin a este sistema? Y para la escuela, por lo tanto, la cuestión no es con qué conocimientos armar a la juventud para ser la más fuerte, para aplastar a los demás, sino ¿Qué conocimientos y qué valores necesitarán para sacar al mundo de las crisis económicas, climáticas, ecológicas, energéticas, alimentarias... que se suceden? ¿Qué conocimientos y qué valores debe transmitir la educación para acelerar el fin de un caos que está conduciendo a la humanidad a la ruina? La

respuesta a esta pregunta no reside en el modelo por competencias, sino sobre todo, en una sólida formación general y politécnica (Pp. 14-15).

2.2.3 Los horarios y las asignaturas

Lo cierto es que este epígrafe podría resultar un tanto tedioso, así que se intentará, al menos, realizar una estructura lo más resumida y esquemática posible, sin entrar en análisis que alargarían en exceso quizás la lectura.

Partimos del Decreto 301/2009, de 14 de julio, por el que se regula el calendario y la jornada escolar en los centros docentes, a excepción de los universitarios. A los efectos previstos en este decreto, y como criterio general, el curso académico o curso escolar es el período comprendido entre el 1 de septiembre de cada año y el 30 de junio del siguiente.

El calendario escolar será aprobado antes del 31 de mayo de cada año por resolución de la persona titular de la correspondiente Delegación Provincial de la Consejería competente en materia de educación, previa consulta al Consejo Escolar Provincial. Será publicado antes del día 15 de junio siguiente.

En el segundo ciclo de educación infantil, en la educación primaria y en la educación especial, el régimen ordinario de clase comenzará el día 10 de septiembre de cada año o el primer día laborable siguiente en caso de que sea sábado o festivo.

El número de días lectivos para estas enseñanzas será de 178, debiendo ser 890 las horas de docencia directa, incluyendo los recreos. Los centros dedicarán exclusivamente el primer día de clase a la recepción del alumnado, pudiéndose establecer un horario flexible para facilitar esta tarea. La finalización del régimen ordinario de clase no será anterior al día 22 de junio de cada año.

En las enseñanzas de educación secundaria obligatoria, bachillerato y formación profesional inicial, el régimen ordinario de clase comenzará el día 15 de septiembre de cada año o el primer día laborable siguiente en caso de que sea sábado o festivo.

El número de días lectivos para educación secundaria obligatoria y bachillerato será de 175. En este período se incluirá el tiempo dedicado a la celebración de sesiones de evaluación u otras actividades análogas, de tal forma que las horas de docencia directa para el alumnado sean 1.050. En la ESO, las clases también finalizan el 22 de junio como mínimo.

Las pruebas extraordinarias de evaluación para el alumnado de educación secundaria obligatoria y bachillerato con materias no superadas se llevarán a cabo en los cinco primeros días hábiles del mes de septiembre.

No parece muy necesario reseñar que los segmentos vacacionales serán Navidad, Semana

Santa, verano, y fiestas nacionales, autonómicas y locales. En los centros de segundo ciclo de infantil y primaria, al tiempo entre las 7,30 y la hora de comienzo del horario lectivo se le denomina aula matinal, sin actividad reglada, debiendo el centro establecer las medidas de vigilancia y atención educativa que necesiten los y las menores en función de su edad.

Los centros docentes públicos que impartan el segundo ciclo de educación infantil, educación primaria y educación secundaria obligatoria podrán mantener abiertas sus instalaciones hasta las 18 horas, todos los días lectivos excepto los viernes, en los que el cierre se realizará a las 16 horas, con la finalidad de programar actividades de refuerzo y apoyo, dirigidas al alumnado que presente dificultades de aprendizaje y ofrecer actividades extraescolares que aborden aspectos formativos de interés para dicho alumnado, dice textualmente el decreto citado.

Las instalaciones deportivas y recreativas de los colegios de educación infantil y primaria y de los institutos de educación secundaria, así como otras que lo permitan en tanto que no perjudiquen el normal funcionamiento y la seguridad de los centros, podrán permanecer abiertas para su uso público, fuera del horario establecido en el apartado anterior, hasta las 20 horas en los días lectivos, y de 8 a las 20 horas durante todos los días no lectivos del año, a excepción del mes de agosto.

El horario lectivo del alumnado en el segundo ciclo de educación infantil, educación primaria y en los centros específicos de educación especial será de veinticinco horas semanales que incluirán dos horas y media de recreo distribuidas proporcionalmente a lo largo de la semana.

De lunes a viernes, se regulan tres opciones de distribución del horario: clases exclusivamente por la mañana, o cinco sesiones de mañana y dos de tarde, o cinco sesiones de mañana y cuatro de tarde.

En ningún caso, la sesión de mañana comenzará antes de las 9 horas, ni la de tarde antes de las 15 horas. En los modelos de jornada que incluyen horario lectivo por la tarde existirá un intervalo de, al menos, dos horas entre las sesiones de mañana y tarde.

La duración de los períodos de tarde no será inferior a una hora y treinta minutos. En el caso de horario lectivo continuado exclusivamente de mañana, el centro programará al menos dos tardes para el desarrollo de actividades complementarias o extraescolares.

En educación secundaria obligatoria, bachillerato y formación profesional inicial, el horario es de mañana, de lunes a viernes. El consejo escolar del centro podrá decidir la impartición de determinadas enseñanzas en horario de tarde, con determinación de las mismas, según el decreto.

Cada sesión lectiva tendrá una duración de una hora. No obstante, los centros docentes podrán establecer sesiones de duración diferente, respetando, en todo caso, el número total de horas lectivas fijadas. En educación secundaria obligatoria no podrán existir horas libres intercaladas en el

horario lectivo del alumnado... y cuestión finiquitada. Ahora, tratemos de abordar el tema de las asignaturas igual de brevemente.

En enseñanza primaria, en educación secundaria obligatoria y en bachillerato, las asignaturas se agruparán en tres bloques: asignaturas troncales, asignaturas específicas y asignaturas de libre configuración autonómica.

El Gobierno determina los contenidos comunes, los estándares de aprendizaje evaluables y el horario lectivo mínimo del bloque de asignaturas troncales; determina los estándares de aprendizaje evaluables relativos a los contenidos del bloque de asignaturas específicas; determina los criterios de evaluación del logro de los objetivos de las enseñanzas y etapas educativas y del grado de adquisición de las competencias correspondientes, así como las características generales de las pruebas, en relación con la evaluación final de Educación Primaria. Algo prácticamente similar ocurre con la ESO.

Las Administraciones educativas podrán complementar los contenidos del bloque de asignaturas troncales; establecer los contenidos de los bloques de asignaturas específicas y de libre configuración autonómica; fijar el horario lectivo máximo correspondiente a los contenidos de las asignaturas del bloque de asignaturas troncales; y fijar el horario correspondiente a los contenidos de las asignaturas de los bloques de asignaturas específicas y de libre configuración autonómica, todo ello según la LOMCE.

Después de todo esto, y pese a llenarse las leyes de mucha “autonomía pedagógica”, esta se limita a que los centros docentes podrán complementar los contenidos de los bloques de asignaturas troncales, específicas y de libre configuración autonómica y configurar su oferta formativa... y determinar la carga horaria correspondiente a las diferentes asignaturas... dentro de un marco que ya está prácticamente “encorsetado.”

El horario lectivo mínimo correspondiente a las asignaturas del bloque de asignaturas troncales se fijará en cómputo global para toda la primaria, para el primer ciclo y cuarto curso de educación secundaria obligatoria, y para cada uno de los cursos de Bachillerato, y no será inferior al 50% del total del horario lectivo fijado por cada Administración educativa como general. En este cómputo no se tendrán en cuenta posibles ampliaciones del horario que se puedan establecer sobre el horario general.

La etapa de educación primaria comprende seis cursos y se organiza en áreas, debiéndose cursar las siguientes áreas del bloque de asignaturas troncales en cada uno de los cursos:

- Ciencias de la Naturaleza.
- Ciencias Sociales.

- Lengua Castellana y Literatura.
- Matemáticas.
- Primera Lengua Extranjera.

Son obligatorias también las siguientes áreas del bloque de asignaturas específicas en cada uno de los cursos: Educación física y religión, o valores sociales y cívicos, a elección de los padres, madres o tutores legales.

En función de la regulación y de la programación de la oferta que establezca cada Administración educativa y, en su caso, de la oferta de los centros docentes, es obligatoria al menos una de las siguientes áreas del bloque de asignaturas específicas: Educación artística, segunda lengua extranjera, religión (si no se escogió ya en el bloque anterior), y valores sociales y cívicos, igualmente, si no se cogió en el bloque anterior.

Es obligatorio cursar el área Lengua Cooficial y Literatura en el bloque de asignaturas de libre configuración autonómica en aquellas Comunidades Autónomas que posean dicha lengua cooficial, si bien se podría estar exento de cursar o de sufrir evaluación de dicha área en las condiciones establecidas en la normativa autonómica correspondiente.

Se podrá cursar algún área más en el bloque de asignaturas de libre configuración autonómica, en función de la regulación y de la programación de la oferta educativa que establezca cada Administración educativa y, en su caso, de la oferta de los centros docentes, que podrán ser del bloque de asignaturas específicas no cursadas, profundización o refuerzo de las áreas troncales, o áreas a determinar.

La etapa de educación secundaria obligatoria se organiza en materias y comprende dos ciclos, el primero de tres cursos escolares y el segundo de uno. Son obligatorias las siguientes materias generales del bloque de asignaturas troncales en los cursos primero y segundo:

- Biología y Geología en primer curso.
- Física y Química en segundo curso.
- Geografía e Historia en ambos cursos.
- Lengua Castellana y Literatura en ambos cursos.
- Matemáticas en ambos cursos.
- Primera Lengua Extranjera en ambos cursos.

Son obligatorias las siguientes materias generales del bloque de asignaturas troncales en el tercer curso:

- Biología y Geología.
- Física y Química.
- Geografía e Historia.
- Lengua Castellana y Literatura.
- Primera Lengua Extranjera.

Como pequeña opción, en el bloque de asignaturas troncales son obligatorias o matemáticas orientadas a las enseñanzas académicas o matemáticas orientadas a las enseñanzas aplicadas, a elección de los padres, madres o tutores legales o, en su caso, de los alumnos y alumnas.

Son obligatorias las siguientes materias del bloque de asignaturas específicas en cada uno de los cursos: Educación física y religión, o valores éticos, a elección de los padres, madres o tutores legales o, en su caso, del alumno o alumna.

En función de la regulación y de la programación que establezca cada Administración educativa y, en su caso, de la oferta de los centros docentes, es obligatoria un mínimo de una y un máximo de cuatro, de las siguientes materias del bloque de asignaturas específicas, que podrán ser diferentes en cada uno de los cursos:

- Cultura clásica.
- Educación plástica, visual y audiovisual.
- Iniciación a la actividad emprendedora y empresarial.
- Música.
- Segunda lengua extranjera.
- Tecnología.
- Religión, si no la había escogido ya.
- Valores Éticos, igualmente, si no la habían seleccionado previamente.

Es obligatoria de nuevo la materia “Lengua cooficial y literatura” del bloque de asignaturas de libre configuración autonómica en aquellas comunidades autónomas que posean dicha lengua cooficial, y de nuevo se podrá estar exento de cursar o de sufrir evaluación de dicha materia en las condiciones establecidas en la normativa autonómica correspondiente.

En función de la regulación y de la programación de la oferta que establezca cada Administración educativa y, en su caso, de la oferta de los centros docentes, los alumnos y alumnas

podrán cursar alguna materia más en el bloque de asignaturas de libre configuración autonómica, que podrán ser materias del bloque de asignaturas específicas no cursadas, o materias a determinar. Estas materias del bloque de asignaturas de libre configuración autonómica podrán ser diferentes en cada uno de los cursos.

La comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las tecnologías de la información y la comunicación, el emprendimiento y la educación cívica y constitucional se trabajarán en todas las materias.

Los padres, madres o tutores legales o, en su caso, los alumnos y alumnas podrán escoger cursar el cuarto curso de la educación secundaria obligatoria por una de las dos siguientes opciones: Opción de enseñanzas académicas para la iniciación al bachillerato, o opción de enseñanzas aplicadas para la iniciación a la formación profesional.

Las asignaturas troncales en ambos casos son geografía e historia, lengua castellana y literatura, primera lengua extranjera y matemáticas. En la opción de "enseñanzas académicas", a las matemáticas se les denomina "Matemáticas Orientadas a las Enseñanzas Académicas"; en la opción de "enseñanzas aplicadas" se les llama "Matemáticas Orientadas a las Enseñanzas Aplicadas".

En función de la regulación y de la programación de la oferta educativa que establezca cada Administración educativa y, en su caso, de la oferta de los centros docentes, los alumnos y alumnas de la opción "enseñanzas académicas" deben cursar al menos dos materias de entre las siguientes materias de opción del bloque de asignaturas troncales: Biología y geología, economía, física y química, o latín.

La opción de "enseñanzas aplicadas" ofrece menos opciones a este respecto entre sus troncales: Ciencias aplicadas a la actividad profesional, iniciación a la actividad emprendedora y empresarial, y tecnología.

Son obligatorias las siguientes materias del bloque de asignaturas específicas: Educación física, y religión, o valores éticos, a elección de los padres, madres o tutores legales o en su caso del alumno o alumna.

Son obligatorias un mínimo de una y máximo de cuatro materias de las siguientes del bloque de asignaturas específicas:

- Artes Escénicas y Danza.
- Cultura Científica.
- Cultura Clásica.
- Educación Plástica, Visual y Audiovisual.

- Filosofía.
- Música.
- Segunda Lengua Extranjera.
- Tecnologías de la Información y la Comunicación.
- Religión, si no se había elegido ya.
- Valores Éticos, si no se había elegido ya.
- Una materia del bloque de asignaturas troncales no cursada por el alumno o alumna.

Con la cuestión de la lengua cooficial y literatura sucede lo mismo que en los cursos anteriores. Existe la posibilidad de cursar alguna materia más en el bloque de asignaturas de libre configuración autonómica, que podrán ser materias del bloque de asignaturas específicas no cursadas, materias de ampliación de los contenidos de alguna de las materias de los bloques de asignaturas troncales o específicas, o materias a determinar. Lo que se podrían llamar "materias transversales" se repiten con respecto al primer ciclo de la ESO.

El Gobierno definirá las condiciones básicas para establecer los requisitos de los programas de mejora del aprendizaje y del rendimiento que se desarrollarán a partir del segundo curso de la educación secundaria obligatoria.

Quienes habiendo cursado tercer curso de ESO no estén en condiciones de promocionar al cuarto curso, podrán incorporarse excepcionalmente a un programa de mejora del aprendizaje y del rendimiento para repetir tercer curso.

A grosso modo, esto sería básicamente lo más relevante bajo el nombre del epígrafe correspondiente, en mi opinión, señalándose lo regulado tanto para los horarios como para las asignaturas.

2.2.4 La metodología

Sería interesante parar a cualquier menor en este mismo instante, en cualquier punto de este país, y preguntarle cómo es el día a día en su centro de enseñanza. Podríamos intentar adivinar la orientación de su respuesta... si es que nos respondiera con interés, o incluso si lo hiciera tras ser capaz de dedicarnos su mirada y dejar de prestar atención a su teléfono móvil. Es posible realizar esta acción con algún familiar en minoría de edad igualmente.

Asignaturas obligatorias, clases magistrales como único recurso, aulas como jaulas de menores. Como mínimo. Y eso por no mencionar cuando se oyen diversas barbaridades dichas o

hechas por docentes. Disciplina, silencio, reglamento de régimen interior.

No nos aventuremos más, y veamos que nos dicen las leyes sobre la metodología. La LOCE afirma que una adecuada formación pedagógica y didáctica debe adquirirse tanto desde una perspectiva teórica como a través de la práctica de la actividad docente. Por ello, para el acceso a los cuerpos docentes, junto al requisito académico correspondiente, se determina el de cualificación pedagógica que otorga, presuntamente, la posesión de un título al respecto. De esto ya se habló en el epígrafe sobre el profesorado y no nos vamos a repetir.

Las Administraciones educativas promoverán la actualización y la mejora continua de la cualificación profesional de los profesores y la adecuación de sus conocimientos y métodos a la evolución de la ciencia y de las didácticas específicas. La ley no especifica la forma en que se haría.

Dentro de un currículo marcado, la presunta autonomía pedagógica, con carácter general, quedaría concretada en las programaciones didácticas, planes de acción tutorial y planes de orientación académica y profesional y, en todo caso, mediante proyectos educativos.

La LOCE define las programaciones didácticas como los instrumentos de planificación curricular específicos para cada una de las áreas, asignaturas o módulos. Los equipos docentes de los centros estatales tendrán autonomía para elegir, de entre los que se adapten al currículo normativamente establecido (es decir, elige de entre lo que te doy), los libros de texto y demás materiales curriculares que hayan de usarse. De esto último hablaremos en el próximo epígrafe.

De la metodología en la etapa infantil, la ley dice que se basará en las experiencias, las actividades y el juego, y se aplicará en un ambiente de afecto y de confianza. En la enseñanza primaria, los métodos se orientarán a la integración de las distintas experiencias y aprendizajes del alumnado y se adaptarán a sus características personales. Repetimos: todo ello, dentro de un currículo literalmente cuadriculado en el cual no se reflejan estas circunstancias, sino competencias evaluables.

Los métodos pedagógicos en la ESO, según la ley de la que hablamos, se adaptarán a las características del alumnado, favorecerán la capacidad para aprender autónomamente y para trabajar en equipo promoviendo la creatividad y el dinamismo, e integrarán los recursos de las tecnologías de la información y de las comunicaciones en el aprendizaje. El alumnado se iniciará en el conocimiento y aplicación de los métodos científicos.

Las Administraciones educativas promoverán las medidas necesarias para que en las distintas asignaturas se desarrollen actividades que estimulen el interés y el hábito de la lectura y la capacidad de expresarse correctamente en público, dice la ley.

En el bachillerato, la metodología, de nuevo, favorecerá la capacidad del alumnado para aprender por sí mismo, para trabajar en equipo y para aplicar los métodos pedagógicos apropiados

de investigación. De igual modo se procurará la relación de los aspectos teóricos de las diferentes asignaturas con sus aplicaciones prácticas. También, no está muy clara la forma, las Administraciones fomentarán la lectura y la capacidad de hablar en público.

La relevancia que otorga la LOCE al profesorado se refleja en que este no aparece como protagonista hasta el Título IV, con solo siete artículos, en los cuales poco se habla de metodología.

Tutoría para dirigir el aprendizaje, transmitir valores y ayudar, en colaboración con padres y madres, a superar dificultades educativas, la colaboración en el proceso de orientación educativa, académica y profesional del alumnado... son tareas que se le encomiendan al profesorado sin ninguna orientación metodológica, al menos en la ley.

La ley que seguía a la anterior, la LOE, reiteraba que los métodos de trabajo en la etapa infantil, en ambos ciclos, se basarán en las experiencias, las actividades y el juego y se aplicarán en un ambiente de afecto y confianza, para potenciar autoestima e integración social.

Los métodos en la ESO, de nuevo, tendrán en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje, favorecerán la capacidad de aprendizaje autónomo y promoverán el trabajo en equipo. En esta etapa se prestará una atención especial a la adquisición y el desarrollo de las "competencias básicas" y se fomentará la correcta expresión oral y escrita y el uso de las matemáticas. A fin de promover el hábito de la lectura, se dedicará un tiempo a la misma en la práctica docente de todas las materias, según la ley.

En los programas de diversificación curricular, se emplearía una metodología específica a través de una organización de contenidos, actividades prácticas y, en su caso, de materias, diferente a la establecida con carácter general.

Las actividades en el bachillerato, nuevamente, favorecerán la capacidad para aprender por uno o una misma, para trabajar en equipo y para aplicar los métodos de investigación apropiados. Se promoverán las medidas necesarias para que en las distintas materias se desarrollen actividades que estimulen el interés y el hábito de la lectura y la capacidad de expresarse correctamente en público.

La disposición final primera (modificación de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación) afirma que madres y padres deben respetar y hacer respetar las normas establecidas por el centro, la autoridad y las indicaciones u orientaciones educativas del profesorado.

El alumnado tendría deberes muy similares: Participar y colaborar en la mejora de la convivencia escolar y en la consecución de un adecuado clima de estudio en el centro, respetando el derecho de sus compañeros a la educación y la autoridad y orientaciones del profesorado.

En la LOE los artículos dedicados al profesorado especialmente serían los incluidos en el

Título III, el profesorado, es decir, del artículo 91 al 99. De ahí podemos extraer que es función del profesorado la atención al desarrollo intelectual, afectivo, psicomotriz, social y moral del alumnado.

Otra función del profesorado es la contribución a que las actividades del centro se desarrollen en un clima de respeto, de tolerancia, de participación y de libertad para fomentar los valores de la ciudadanía democrática.

No hay orientación metodológica completa, ni definiciones sobre lo que se entiende por dicho desarrollo intelectual, afectivo, moral... Personalmente ignoro como se puede llevar a cabo tan ambiciosa empresa ejerciendo la docencia de matemáticas, o lenguaje, o literatura, y que formación docente real existe al respecto.

Desconozco si encajan los valores de la ciudadanía democrática con la libertad, y si quedarnos en dichos valores, y no avanzar en otros modelos de vida, y hasta de mundo, no supone precisamente un atentado a la libertad.

Como vemos en ambas leyes, hasta el momento, poca información sobre metodología docente encontramos. Eso sí, expresiones como “clase magistral” no aparecen; autoridad apenas lo hace, salvo en la LOE, y como disposición final.

La LOMCE dice en el apartado IV de su preámbulo:

Necesitamos propiciar las condiciones que permitan el oportuno cambio metodológico, de forma que el alumnado sea un elemento activo en el proceso de aprendizaje. Los alumnos y alumnas actuales han cambiado radicalmente en relación con los de hace una generación. La globalización y el impacto de las nuevas tecnologías hacen que sea distinta su manera de aprender, de comunicarse, de concentrar su atención o de abordar una tarea.

Se hace necesario generar la convicción de que el sistema educativo recompensa de manera transparente y equitativa el rendimiento que se logre en los objetivos educativos, y que reconoce especialmente su contribución a la mejora del entorno. (LOMCE 8/2013, de 9 de diciembre).

Vamos a centrarnos en el alumnado... pero, más bien, en recompensar a quienes alcancen los objetivos educativos, las competencias... cuando a ni un solo alumno ni a ninguna alumna nunca le preguntaron sobre cuáles son sus objetivos, educativos o no. De la sociedad ya mejor ni hablar. Del mundo empresarial, del Banco Mundial y de la OCDE sí que encontramos coincidencias en

objetivos y competencias, como ya hemos visto.

Las tecnologías de la información y de la comunicación serán una pieza fundamental para producir el cambio metodológico que lleve a conseguir el objetivo de mejora de la calidad educativa... según la LOMCE. Quienes obtendrán un descomunal beneficio económico de ello está más que claro quienes son. Como dichas tecnologías producirán el cambio metodológico no se explica.

Al cambio metodológico al que llegaremos, parece ser, solo con la ley, le acompañará la necesidad de incorporar, de forma transversal, la educación cívica y constitucional a todas las asignaturas durante la educación básica, de forma que la adquisición de competencias sociales y cívicas se incluya en la dinámica cotidiana de los procesos de enseñanza y aprendizaje y se potencie de esa forma, a través de un planteamiento conjunto, su posibilidad de transferencia y su carácter orientador. Gracias a la ley, las tecnologías, las competencias y la educación cívica y constitucional llegaremos al cambio metodológico. Impresionante, a mi juicio.

Es una novedad de esta ley que las Administraciones educativas podrán realizar recomendaciones de metodología didáctica para los centros docentes de su competencia. Eso sí, los centros docentes podrán diseñar e implantar métodos pedagógicos y didácticos propios.

En los programas de mejora del aprendizaje y del rendimiento, se utilizará una metodología específica a través de una organización de contenidos, actividades prácticas y, en su caso, de materias diferente a la establecida con carácter general, con la finalidad de que los alumnos y alumnas puedan cursar el cuarto curso por la vía ordinaria y obtengan el título de graduado en ESO.

El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte ofrecerá plataformas digitales y tecnológicas de acceso a toda la comunidad educativa, que podrán incorporar recursos didácticos aportados por las Administraciones educativas y otros agentes para su uso compartido.

Ya comentamos con anterioridad como el profesorado, gracias a la LOMCE, pasa a ser autoridad pública, pudiendo aplicar medidas correctoras, con presunción de veracidad. Esto sería algo más que una declaración de intenciones; en todo caso, resulta un tanto escasa la aparición de cuestiones metodológicas en las tres leyes sobre enseñanza que nos ha traído hasta el momento el Estado español. Y eso que se considera a la metodología didáctica uno de los elementos del currículo.

Hemos de recurrir al Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, para intentar encontrar información, y así ampliar algo más lo que hemos obtenido de las leyes comentadas.

En él se nos dice que los centros docentes arbitrarán métodos que tengan en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje del alumnado, favorezcan la capacidad de aprender por sí mismos y

promuevan el trabajo en equipo.

También que los centros promoverán, asimismo, compromisos con las familias y con los propios alumnos y alumnas en los que se especifiquen las actividades que unos y otros se comprometen a desarrollar para facilitar el progreso educativo.

Más concretamente, por ejemplo, a través del área de ciencias de la naturaleza los alumnos y alumnas se inician en el desarrollo de las principales estrategias de la metodología científica, tales como la capacidad de formular preguntas, identificar el problema, formular hipótesis, planificar y realizar actividades, observar, recoger y organizar la información relevante, sistematizar y analizar los resultados, sacar conclusiones y comunicarlas, trabajando de forma cooperativa y haciendo uso de forma adecuada de los materiales y herramientas. ¿Se eliminan, por tanto, las clases magistrales y el libro de texto? No hay información al respecto.

El real decreto también nos comunica que el trabajo en ciencias de la naturaleza pretende desarrollar una actitud de toma de conciencia, participación y toma de decisiones argumentadas ante los grandes problemas a los que nos enfrentamos en la actualidad, ayudándonos a valorar las consecuencias. Todo ello, en las edades de la enseñanza primaria, y con una formación teórico-metodológica en la cual desconozco en que momento se tratan los grandes problemas a los que nos enfrentamos en la actualidad. En el Barómetro del Centro de Investigaciones Sociológicas del mes de junio de 2014 sobre preocupaciones de los españoles⁶¹ figuran en primer lugar el paro, en segundo lugar la corrupción y el fraude, en tercer lugar los problemas de índole económica y en cuarto lugar los políticos en general, los partidos políticos y la política.

El temario que debe impartir el profesorado de ciencias de la naturaleza no incluye esas cuestiones, sino iniciación a la actividad científica, el ser humano y la salud, los seres vivos, la materia y la energía y la tecnología, objetos y máquinas.

La profesión docente no tiene de que preocuparse. Este real decreto informaba: el currículo básico se había formulado partiendo del desarrollo cognitivo y emocional en el que se encuentra el alumnado de esta etapa, de la concreción de su pensamiento, de sus posibilidades cognitivas, de su interés por aprender y relacionarse con sus iguales, y con el entorno, y de su paso hacia un pensamiento abstracto hacia el final de la etapa.

Lo que se denominó currículo oculto, como vemos a lo largo de todo este análisis legislativo leyendo este capítulo, hace honor a su nombre, y sigue sin salir a la luz, pese a que toda una serie de cuestiones son fácilmente apreciables en cualquier centro de enseñanza.

En todo caso, la última afirmación citada del Real Decreto da pie a la siguiente, a la par que extensa, reflexión teórica:

⁶¹ Recuperado de http://www.cis.es/opencms/-Archivos/Indicadores/documentos_html/TresProblemas.html

El primer ciclo, tal como existe actualmente, consistió en abrir el parvulario y la escuela primaria a todas las clases de la población, que se supone podían recibir allí adquisiciones comunes. Como en apariencia ya no hay criterios sociales que permitan distinguir a los individuos, los únicos criterios que se tienen en cuenta son los psicosociológicos. De una manera global, podemos resumirlos así: la evolución de los niños durante las edades correspondientes al primer ciclo es común a todos. Esta evolución corresponde a las etapas del desarrollo intelectual, tal como ha intentado describirlas la psicología genética. Las posibles adquisiciones en el curso de este período de la vida se basan en el desarrollo intelectual, partiendo del modelo que proporciona la psicología genética; y no proporciona varios modelos de desarrollo sino uno solo que de hecho es el del niño burgués en un país capitalista avanzado... Desde este punto de vista, los niños que no consiguen seguir esta enseñanza, fracasan exclusivamente por motivos psicológicos. Considerados como ineptos necesitan, así se cree, una pedagogía especial adaptada a su caso: pedagogía de compensación, pedagogía de recuperación, pedagogía especializada...

No obstante, para eliminar las diferencias sociales no basta afirmar que no existe selección sino igualdad de oportunidades. La realidad desmiente cruelmente el mito de una escuela al margen de las clases sociales. En la práctica, la igualdad de oportunidades se reduce a la selección de las inteligencias abstractas, es decir las más aptas para adquirir los conocimientos bajo la forma de conceptos comprensibles por sí mismos. Muchos niños de las clases populares que no pueden seguir son rechazados brutalmente y remitidos al terreno de la patología. La idea de que con un solo trazo se anulaba la selección, nos ha conducido al renacimiento de esta aunque en una forma más sutil, es decir no vinculada abiertamente con el origen social de los niños, sino a sus así llamadas capacidades intelectuales.

Creyendo que liberábamos al pensamiento mediante el acceso generalizado a la cultura, una vez abolidas todas las barreras sociales, lo hemos encerrado en la atadura más cruel: la

de la patología. Pensando que liberábamos las mentes hemos anulado una libertad esencial de los individuos, libertad ligada a su identidad cultural y social. Hemos negado las especificidades culturales en relación con el origen de clase. Hemos pretendido colocar todas las mentes en el molde único de una cultura considerada como la auténtica y hemos maltratado lo que no se ajustaba a este modelo. Desde entonces toda diferencia, incluso la que se dé en el ritmo de desarrollo, se convierte en anomalía. (Lurçat, 1979, pp. 48-49).

No aparecen en las leyes, pero clases magistrales, silencio, puntualidad, opinión docente como única y verdadera (o la del libro de texto) y su autoridad como irrefutable, horarios estrictos, trabajo en equipo... pero evaluación numérica individualizada, a través de exámenes, son realidades. Todas ellas cuestiones que no ha sido necesario realmente que se legislen, ya estaban ahí. Metodología al servicio del sistema político-económico, y a su perpetuación, no en beneficio del alumnado.

Una buena forma de finalizar este epígrafe considero que sería la siguiente cita:

Los docentes, según su conciencia política, pueden escoger entre anular el carácter de los niños de los obreros para prepararlos a la opresión y esforzarse por hacer de ellos seres sumisos e ignorantes, o bien desarrollar en ellos el sentido crítico, el razonamiento, la toma de conciencia social para enseñarles a defenderse, es decir, a aprender.

La escuela tiende a quebrantar el carácter de los hijos del pueblo de múltiples maneras: por lo pronto mediante la coacción, pero también, y más sutilmente, haciéndoles creer que son incapaces de aprender, convenciéndoles de que son débiles mentales. Actualmente estas prácticas se desarrollan cada vez más: es urgente hacerles frente. El contraataque debe realizarse en dos niveles: al nivel del análisis social del fenómeno de «etiquetaje» de los niños y de su extensión a la más tierna edad, es decir, desde el parvulario; y por otra parte al nivel de los maestros a los que hay que ofrecer nuevas perspectivas y dotar de nuevas armas. Contentarse con denunciar el papel que están representando conduce a la desmoralización de unos y al endurecimiento de otros. Lo que hace falta es ofrecerles perspectivas en cuanto a

posibles prácticas actuales y guiarles en las transformaciones de su práctica pedagógica. Lo que los enseñantes pueden hacer es ayudar a los niños a aprender y a juzgar, a pensar con acierto justo, partiendo del análisis de la realidad. (Pp. 25-26).

2.2.5 Los materiales didácticos

A través del siguiente epígrafe intentaremos conocer de forma general si la cotidianidad de las prácticas docentes siguen dominadas por el imperio del libro de texto, tal como pasaba hace diez, veinte... y tantos años.

La LOCE afirmaba que los centros docentes estarían dotados del personal y de los recursos educativos y materiales necesarios para garantizar una enseñanza de calidad. Como ya dijimos previamente, es difícil que los temas no se entrelacen. Los equipos de profesores de los centros públicos tendrán autonomía para elegir, de entre los que se adapten al currículo normativamente establecido, los libros de texto y demás materiales curriculares que hayan de usarse en cada ciclo o curso y en cada área, asignatura o módulo. La crítica ya la hicimos, no la vamos a repetir.

Como primera competencia, esta ley otorgaba a la Alta Inspección del Estado, comprobar que los currículos, así como los libros de texto y demás material didáctico se adecuan a las enseñanzas comunes.

En el caso de la asignatura de religión, las decisiones sobre utilización de libros de texto y materiales didácticos y, en su caso, la supervisión y aprobación de los mismos corresponden a las autoridades religiosas respectivas, de conformidad con lo establecido en los acuerdos suscritos con el Estado español.

La Disposición adicional tercera, “De los libros de texto y demás materiales curriculares”, en su punto uno, dice que

Corresponde a la autonomía pedagógica de los centros educativos adoptar los libros de texto y demás materiales que hayan de utilizarse en el desarrollo de las diversas enseñanzas. Los órganos de coordinación didáctica de los centros públicos elegirán los libros de texto y demás materiales curriculares, cuya edición y adopción no requerirán la previa autorización de la Administración educativa. Las Administraciones educativas determinarán la intervención que, en el proceso interno de adopción de los libros y demás materiales

curriculares, corresponde a otros órganos del centro. (LOCE 10/2002, de 23 de diciembre).

Los libros de texto, y demás materiales a que se refiere el apartado anterior (que, como se ha citado textualmente, no se concretan en nada) deberán reflejar y fomentar el respeto a los principios, valores, libertades, derechos y deberes constitucionales a los que ha de ajustarse toda la actividad educativa.

La vulneración de los principios y valores contenidos en la Constitución en libros de texto y otros presuntos materiales didácticos daría lugar a la imposición de las sanciones administrativas que las Administraciones educativas establecieran.

Con carácter general, la ley imponía que los libros de texto y materiales curriculares (no especificados en ningún momento) adoptados no podrían ser sustituidos por otros durante un período mínimo de cuatro años. Excepcionalmente, cuando la programación docente lo requiriera, las Administraciones educativas podrían autorizar la modificación del plazo anteriormente establecido. Y, como decía un famoso concurso televisivo de los años ochenta, hasta aquí puedo leer, pues la ley no nos aporta mucha más información adicional de la cuestión.

Por su parte, la LOE nos informa de que los centros dispondrán de la infraestructura informática necesaria para garantizar la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza. Corresponde a las Administraciones educativas proporcionar servicios educativos externos y facilitar la relación de los centros públicos con su entorno y la utilización por parte del centro de los recursos próximos, tanto propios como de otras Administraciones públicas.

También le corresponde a las Administraciones contribuir al desarrollo del currículo favoreciendo la elaboración de modelos abiertos de programación docente y de materiales didácticos que atiendan a las distintas necesidades de alumnado y de profesorado.

Los centros públicos estaban obligados a expresar la ordenación y utilización de sus recursos, tanto materiales como humanos, a través de la elaboración de su proyecto de gestión, en los términos que regularan las “omnipresentes” Administraciones educativas.

Si en la LOCE la disposición adicional tercera era la que se ocupaba de los libros de texto, ahora en la LOE será la disposición adicional cuarta, una verdadera casualidad, y poca novedad. Presuntamente, los órganos de coordinación didáctica elegirán los libros de textos y otros presuntos materiales que deseen.

La supervisión de los libros de texto y otros materiales es parte del proceso ordinario de inspección que ejerce la Administración educativa sobre la totalidad de elementos que integran el

proceso de enseñanza y aprendizaje, que debe velar por el respeto a los principios y valores contenidos en la Constitución y a lo dispuesto en la ley.

Al igual que la LOCE, la LOE también recoge que la edición y adopción de los libros de texto y demás materiales no requerirán la previa autorización de la Administración educativa. Libros y materiales debían adaptarse al rigor científico adecuado a las edades del alumnado, y al currículo aprobado por cada Administración

Tenían la obligación de reflejar y fomentar el respeto a los principios, valores, libertades, derechos y deberes constitucionales, a los principios y valores recogidos en la LOE y, como singularidad, también a los principios y valores recogidos en la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, a los que había de ajustarse toda la actividad educativa.

No hay apenas información en las dos leyes mencionadas sobre el libro de texto, que es una realidad, ni sobre los demás materiales, que se desconoce cuáles son. Quizás el libro de texto, y el posible pensamiento único que transmita, en el cual no existe nada mejor que todo lo relacionado con la gloriosa Constitución, también pueda ser algo a incluir en el currículo oculto.

La LOMCE no aporta luz al túnel. Su gran innovación: El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte promoverá el préstamo gratuito de libros de texto y otros materiales curriculares para la educación básica en los centros sostenidos con fondos públicos, en el seno de la Conferencia Sectorial de Educación.

Por supuesto, las tecnologías de la información y la comunicación serán una herramienta didáctica fundamental, según la ley, con vistas a la transformación del sistema educativo. Hay un nuevo objetivo: uso intensivo de las tecnologías.

Conectar con los hábitos y experiencias de las nuevas generaciones exige una revisión en profundidad de la noción de aula y de espacio educativo, solo posible desde una lectura amplia de la función educativa de las nuevas tecnologías. Es decir, con nuevas tecnologías, todo irá a mejor, no está muy clara la manera.

Si pensamos que el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, nos aportaría mucho más, nos equivocamos. Es hasta gracioso encontrarnos como en ciencias de la naturaleza, en su bloque número uno, como segundo contenido, encontramos la utilización de diferentes fuentes de información (directas, libros). Las directas que encontraremos en el aula, o en alguna tecnología de la información y de la comunicación, no parece necesario tener que explicarlo, serán inexistentes.

Entre los estándares de aprendizaje evaluables del bloque mencionado, el 5.2. está relacionado con la realización de un proyecto, trabajando de forma individual o en equipo, y

presentar un informe, utilizando soporte papel y/o digital, recogiendo información de diferentes fuentes (directas, libros, internet), con diferentes medios, y comunicando de forma oral la experiencia realizada, apoyándose en imágenes y textos escritos. El alumnado de este país, según esto, es más que probable que toque antes un ordenador que un árbol, en lo que a la labor de la escuela se refiere.

Para que no haya dudas al respecto, dentro de la asignatura de lengua castellana y literatura, en el bloque número tres, titulado “comunicación escrita: escribir”, encontramos, entre los estándares de aprendizaje evaluables, el usar con eficacia las nuevas tecnologías para escribir, presentar los textos y buscar información, así como utilizar internet y las TIC: reproductor de video, reproductor de DVD, ordenador, reproductor de CD-audio, cámara de fotos digital y grabadora de audio, como recursos para la realización de tareas diversas: escribir y modificar un texto, crear tablas y gráficas, etc.

El alumnado de primaria, sin ninguna clase de sentido crítico al respecto, tendrá hasta que aprender a usar una cámara digital, hasta crear tablas y gráficas. Ya se sabe lo útil que puede ser esto para trabajar en hostelería, construcción, transporte de mercancías.. y sobre todo, para estar en situación de desempleo.

En la asignatura de primera lengua extranjera, la ideología de quien redacta el real decreto del que obtenemos toda esta información, no permanece oculta, se desborda. En el bloque número uno, sobre comprensión de textos orales, dentro de los estándares de aprendizaje evaluables, el primero de ellos es comprender lo esencial de anuncios publicitarios sobre productos que le interesan al alumnado, con la siguiente enumeración, no olvidemos, en un real decreto: juegos, ordenadores, CD, etc. Ahora puede recordarse lo escrito anteriormente, y no verse como una exageración, aquello de modelo de niño burgués en un país capitalista. A nivel personal, mi infancia y la de quienes me rodeaban, más que en productos, se basaba en jugar, que aún era gratis, y no requería de pantallas ni electrónica apenas.

Antes de entrar de lleno en la contundencia de los datos, usaremos una cita que, pese a la incoherencia de su inicio, puede aportar algo de información sobre lo que hablamos:

El real decreto [*sic*] de 31 de julio de 1998 sobre libros de texto, aunque dictado solo para el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, fue un intento, verdaderamente liberal -cosa extraña en un gobierno que ha sido decididamente intervencionista y conservador en tantas cosas- de romper con el régimen de autorización previa. En su preámbulo se recuerda que la

ley de 1970, vigente en esta materia como norma básica, no imponía "en modo alguno que la supervisión de libros de texto y demás material didáctico se lleve a cabo mediante un régimen de autorización previa" (...).

(...) Este decreto merece nuestra atención porque fue recogido, a veces en su plena literalidad, por la ley orgánica de la Calidad de la Educación de 2002 (LOCE), elevándolo al rango de ley orgánica. ¿Cuáles fueron los rasgos característicos de esta nueva política?

En primer lugar, sustituir el régimen de autorización *ex ante* por el de supervisión *ex post*. Efectivamente, el real decreto solo obligaba a las editoriales a presentar ante la Administración educativa el libro de texto para su supervisión posterior. ¿A qué se limitaba esta supervisión?: a examinar si el libro de texto reflejaba los valores constitucionales y las exigencias curriculares correspondientes a las enseñanzas mínimas. El real decreto preveía que si se incumplen estos requisitos, la Administración podrá exigir que se subsanen tales deficiencias en el libro de texto; si fuera desatendido este requerimiento, la Administración podrá declarar la "falta de idoneidad" para su uso en los centros docentes. Finalmente, el real decreto establece que serán los centros docentes los responsables de la elección de los libros de texto para la enseñanza.

(...) Finalmente, como es sabido, en 2006 se promulgó una nueva ley, la ley orgánica de Educación (LOE). Obviamente, no podemos ahora examinar este texto. Pero sí debemos señalar que la nueva ley respeta básicamente, a veces literalmente, lo que establecía la LOCE al respecto. De esta forma, podemos decir que, quizá por vez primera en esta materia, un cambio de gobierno no ha significado un cambio de política en lo que respecta a los manuales escolares. (Puelles, 2007).

El Catedrático Manuel de Puelles Benítez (2007), pese a la extensa cita aportada, y al artículo del cual la hemos extraído, no nos aporta información alguna sobre el negocio que están haciendo las editoriales de los libros de texto, y sobre sus propietarios o propietarias. Tampoco nos

habla de las tecnologías.

No nos vamos a detener en este punto sobre el gasto estatal en tecnologías de la información y las comunicaciones en el sistema de enseñanza estatal, o en general. Es un gasto considerable, y quienes se benefician son las multinacionales del sector. El *Informe Reina 2013*⁶², editado por el Ministerio de Hacienda y Administraciones Públicas, nos aporta un alto número de datos y gráficos sobre las inversiones en el vanagloriado sector tecnológico, así como relativamente escasa información sobre las empresas que se lucran al respecto. En la tabla 3.6 del citado texto podemos encontrar a IBM, Indra, Hewlett Packard... y una categoría, “otros”, que se repite abundantemente en distintas tablas y gráficos. Windows arrasa como sistema operativo, y no así el gratuito Linux. El nuevo material didáctico está enriqueciendo a multinacionales.

Pese a lo anterior, las cantidades que aportamos no dejan un gran lugar a dudas sobre el liderazgo que aún mantienen los libros de texto en las aulas. La Consejería de Educación, Cultura y Deporte de la Junta de Andalucía realizó una inversión presupuestaria, con el “Programa de Gratuidad de Libros de Texto”, durante el curso 2013/2014, de 43.704.024,60 euros. Así se conocía gracias a una respuesta escrita del departamento que dirigía Luciano Alonso, publicada en el Boletín Oficial del Parlamento de Andalucía (BOPA) y recogida por Europa Press⁶³ el pasado trece de julio de 2014. Recordaba este político, al respecto, la Orden de 27 de abril de 2005, por la que se regula el Programa de Gratuidad.

También podemos mencionar la noticia aparecida en el diario El País, el 17 de septiembre de 2013, que reflejaba⁶⁴ que 578.000 estudiantes perdían la ayuda de libros de texto tras recortarse 67 millones de euros por parte del Estado de esta partida.

En este sentido, por ejemplo, la Federación de Usuarios Consumidores Independientes considera imprescindible la gratuidad de los libros de texto en todas las comunidades autónomas⁶⁵ para evitar las desigualdades que se dan en la actualidad según el sistema utilizado en cada región. Esta organización realizó un estudio, tomando como referencia doscientos colegios públicos, concertados y privados del territorio nacional, según el cual, en 2012, los gastos en libros de texto suponían un desembolso medio de 195 euros por estudiante.

Durante la última semana de junio y la primera de julio de 2013, la Organización de Consumidores y Usuarios (OCU) realizó una encuesta bastante similar⁶⁶ al estudio mencionado en

62 Recuperado de <http://www.socinfo.es/contenido/seminarios/1406age8/Reina2013.pdf>

63 Recuperado de <http://www.europapress.es/andalucia/sevilla-00357/noticia-junta-invierte-mas-437-millones-euros-programa-gratuidad-libros-texto-curso-2013-2014-20140713110345.html>

64 Recuperado de http://sociedad.elpais.com/sociedad/2013/09/16/actualidad/1379327300_813031.html

65 Recuperado de <http://www.fuci.es/?p=1332>

66 Recuperado de <http://www.ocu.org/organizacion/prensa/notas-de-prensa/2013/la-ocu-afirma-que-el-gasto-medio-anual-por-alumno-sera-de-1874-euros>

el párrafo anterior, a más de mil consumidores. El gasto medio en libros de texto ya llegaba a 209 euros.

Sin embargo, tengo delante una lista de libros de texto pedidos por una escuela cualquiera de primaria, cuarto, curso 2013/2014. El precio total de la lista es de 420 euros. Solo los libros de conocimiento del medio, lengua, matemáticas, música, plástica, religión, y *lecturas EP4 pixel*, todos ellos de la Editorial Edebé, suman un importe de 202,43 euros. Añadirle la *Biblia para jóvenes*, de la misma editorial, que valía 31 euros, hacía que la cifra de gasto superara a las de los dos estudios anteriores mencionados, si bien esto es un ejemplo, no hay que generalizar.

Vayamos con el dato más contundente de este epígrafe: La facturación en libros de texto, en el año 2012 (curso escolar 2012-2013) fue de 803.180.000 de euros, incluidos los libros y materiales complementarios, estimada a precio de venta al público, IVA incluido, de acuerdo con el estudio Comercio Interior del Libro en España 2012⁶⁷ (avance de datos provisionales a julio de 2013) de la Federación de Gremios de Editores de España (ANELE).

No suena muy familiar eso de ANELE, pero debería. Es la Asociación Nacional de Editores de Libros y Material de Enseñanza. Y ya vemos lo impresionante de las cifras. En esta “patronal del libro de texto” hay treinta editoriales.

Concretemos algo más antes de finalizar este epígrafe, dejando muy claro que, en la cuestión que nos ocupa, sí que se cumple muy bien ese artículo constitucional que hace referencia a que en el Estado español se reconoce la libertad de empresa en el marco de la economía de mercado.

La cita que sigue es extensa, a la par que contundente. Solo he logrado encontrar la información recogida en un artículo de prensa, lo cual plantea dos opciones. O bien no poseo una gran capacidad investigadora, o al menos, de búsqueda de información crítica... o bien estas informaciones no suelen encontrarse en bibliografía sobre enseñanza, cuyas editoriales hasta podrían ser las mismas de las que ahora vamos a hablar.

El negocio que hay montado en torno al material escolar, y al libro de texto en particular, no es nada despreciable así como el control ideológico que sobre el mismo se ejerce desde diferentes ámbitos.

Pero es, sin duda, la Iglesia católica la que se lleva la palma en tan lucrativa empresa; cómo no, su reino no es de este mundo, pero sus finanzas, sí. No satisfecha con los casi 5.000 millones de asignación directa del Estado ha tejido una maraña de empresas y grupos que

⁶⁷ Recuperado de <http://www.anele.org/pdf/130827INF-ANELE-PRECIOS%202013%20INFORME.pdf>

están omnipresentes en el negocio editorial de los libros de texto.

Sin extendernos en demasía, solo citar los grupos editoriales sobre los que la jerarquía católica tiene total control o gran parte del mismo.

El Grupo SM, fundado por religiosos marianistas. En la actualidad opera en nueve países. El acrónimo SM significa 'Santa María'. Entre otros incluye colecciones omnipresentes en las aulas como El barco de vapor y Gran Angular.

El Grupo Edebé, fundada por la Congregación Salesiana. Hace negocio en todo el mundo con editoriales propias en Argentina, Chile y México. En el País Vasco tiene el sello Giltza; en Galicia, Rodeira; en la Comunidad Valenciana, Marjal, y en Andalucía, Guadiel.

La Editorial Edelvives, el Grupo Editorial Luis Vives pertenece al Instituto de los Hermanos Maristas y mediante su editorial intentan fomentar lo que ellos denominan 'humanismo cristiano'; es una de las decanas en el negocio del libro escolar.

La Editorial Bruño, fundada por el Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas La Salle. Como buenos empresarios, y para ampliar su patrimonio, en 2001 los Hermanos de La Salle llegaron a un acuerdo de venta con el grupo francés Hachette Livre, del que también forma parte el grupo editorial español Salvat. De hecho, existe una línea denominada Publicaciones Generales Bruño-Salat que cuenta con un catálogo especializado en publicaciones infantiles y juveniles, con personajes como Kika Superbruja, Astérix, Titeuf... En 2004 se hizo con el importante Grupo Anaya donde se incluyen marcas como Algaida, Vox, Cátedra, Pirámide o Alianza.

Hay que resaltar que la Iglesia católica impone los libros de texto de sus editoriales en los más de 2.600 centros educativos que gestiona directamente, lo que redondea el negocio y el adoctrinamiento que practica, sin tener en cuenta la incidencia de estas editoriales en los centros de titularidad pública que en alguna medida optan por estos manuales.

Dicho esto cabría preguntarse hasta qué punto es necesario el uso del libro de texto en el

aula y, en cualquier caso, qué alternativas se pueden plantear para que el alumnado disponga de un soporte sobre el que trabajar el desarrollo de los materiales curriculares impuestos por ley, que no tienen por qué ser necesariamente los más idóneos en el proceso enseñanza-aprendizaje. (Rubio, 2014).

Hay diversos escritos de fácil acceso a través de la navegación por internet bastante contundentes con los libros de texto, al margen del negocio que generan, o de la ausencia de la mujer en los libros de texto, cuestión ya tratada

Un estudio documentado sobre los libros de texto y su contenido es *Estudio del currículum oculto antiecológico de los libros de texto* (Ecologistas en Acción, 2006). Se trata de un análisis realizado sobre sesenta libros de texto de sexto curso de enseñanza primaria y de primero de bachillerato de la casi totalidad de las materias, y de una buena parte de las editoriales.

Desde luego, este trabajo que ahora se menciona sería más propio de una tesis doctoral, que de una simple publicación, sin duda, y no vamos ahora a detenernos en las innumerables muestras que nos aporta sobre los valores que encierran estos materiales curriculares que son los libros de texto.

Simplemente, me apropiaré de la conclusión de un colectivo que ha trabajado la cuestión en este apartado tratada, pues coincido plenamente en su análisis, si bien la respuesta final me resulta obvia: el lucro económico y los valores del sistema perpetúan el libro de texto, que solo sería sustituida por herramientas que logaran lo mismo, es decir, beneficio económico y transmisión de la ideología capitalista...

La historia, la ciencia, la técnica, incluso los valores morales son contemplados desde una perspectiva evolutiva en la que de forma incuestionable se va de peor a mejor. La palabra modernidad legitima todo aquello con lo que es asociada. En el pasado se sitúa la barbarie, el esclavismo y la superstición y en el presente el progreso y el conocimiento. Apenas se mencionan los límites ni todo aquello que va a peor: el agua, el aire, el suelo, la biodiversidad, la diversidad cultural, la extensión del manto vegetal, el desorden radiactivo y el genético.

(...) También es significativo aquello de lo que no hablan los libros de texto: no hablan de

las multinacionales (con la excepción de dos libros de historia de primero de bachillerato), del reparto del poder, de las culturas arrasadas, de las aportaciones de las mujeres, de los sindicatos, de los movimientos alternativos (aunque sí de las ONGs de ayuda), de la autosuficiencia, de los proyectiles reforzados con uranio, de las aficiones de bajo impacto ecológico, de los bancos, de la pérdida de soberanía alimentaria, del modo en que se impone la comida basura, de las personas homosexuales, de la vida que desaparece debajo de las autopistas, de la otra cara de la Unión Europea, de las campesinas que viven del bosque y lo cuidan, de las patentes de las semillas, de los placeres del sexo, de los inmigrantes que vienen en autobús, de las soluciones colectivas, del lavado de imagen verde de las grandes empresas, de los dueños y de los daños de la Televisión, del final del combustible fósil, de las cargas de la policía, ni de las mentiras de los libros de texto.

Si no preparan para el futuro, si no enseñan a desentrañar las causas relevantes de los procesos de destrucción de la vida, si ignoran o esconden los hilos que mueven el mundo, si no facilitan una toma de decisiones para un mundo razonable e incluso justo, si no preparan para un planeta sostenible... ¿Cuál es la función de los libros de texto? ¿Será la de legitimar el modo en el que las cosas se hacen? *"El factor empresarial constituiría el cuarto factor productivo que junto con el desarrollo tecnológico, permite que los países o los sistemas económicos reales sigan una trayectoria de crecimiento hacia niveles de desarrollo y bienestar cada vez mayores"* (Economía, primero de bachillerato, Edebé, página 75). ¿Tendrán la función de legitimar el sistema económico aunque sea insostenible, solo porque mientras dura reparte beneficios a un reducido sector? (Ecologistas en Acción, 2006, pp. 10-12).

2.2.6 La evaluación

Exámenes, notas, aprobados, suspensos, sobresalientes, estudiantes que repiten, progresa

adecuadamente, necesita mejorar, alumnado que promociona, menores bajo clasificaciones numéricas...

Es la evaluación que sufrimos el siglo pasado. Veamos si hay cambios en el siglo XXI. Comenzamos una vez más con la LOCE, en cuyo preámbulo leemos:

Las evaluaciones y los análisis de nuestro sistema educativo, efectuados por organismos e instituciones tanto nacionales como internacionales, revelan deficiencias de rendimiento preocupantes con relación a los países de nuestro entorno económico y cultural. Esas deficiencias se manifiestan, particularmente, en la Educación Secundaria. Así, una cuarta parte del alumnado no obtiene el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, y abandona el sistema sin titulación ni cualificación. Además, nuestros alumnos se sitúan por debajo de la media de la Unión Europea en sus conocimientos de materias instrumentales como las matemáticas y las ciencias, fundamentales en una realidad social y económica en la que la dimensión científico-tecnológica del conocimiento es primordial. Asimismo, presentan graves deficiencias de expresión oral y escrita que están relacionadas con la falta de hábito de lectura, que ha de ser potenciado con un mejor uso y funcionamiento de las bibliotecas escolares. (LOCE 10/2002, de 23 de diciembre).

Comenzamos suspendiendo. Deficiencias de rendimiento preocupantes. Un cuarto del alumnado no obtiene el título de ESO. Estamos por debajo de la media europea bajo el prisma de la realidad social y económica.

El preámbulo nos aporta también soluciones, como son la intensificación de los procesos de evaluación al alumnado, orientar la enseñanza hacia los resultados, consolidar la cultura del esfuerzo... que no debe ser esa que vemos en instituciones políticas, monárquicas, o patronales, pero sí esa que se debe inculcar a menores.

En una definición indescriptible, en el preámbulo de la LOCE encontramos que la evaluación es la identificación de los errores y de los aciertos, un factor de calidad y un instrumento ineludible para hacer inteligentes políticas educativas. Y por supuesto, que se oriente la evaluación a los resultados no supone, en modo alguno, ignorar el papel de los procesos que conducen a aquéllos, ni de los recursos en los que unos y otros se apoyan.

Según esta ley, tanto en primaria como en secundaria, se realizaría una prueba general de evaluación cuya única finalidad sería facilitar datos e información precisa sobre el grado de consecución de los objetivos relacionados con las competencias básicas del correspondiente nivel educativo.

La evaluación de los procesos de aprendizaje en primaria sería continua y tendría en cuenta el progreso en el conjunto de las distintas áreas. El profesorado evaluaría teniendo en cuenta los objetivos específicos y los conocimientos adquiridos en cada una de las áreas, según los criterios de evaluación que se establecieran en el currículo.

Se accedería al ciclo siguiente si se hubieran alcanzado los objetivos correspondientes establecidos en el currículo. Cuando alguien no alcanzara los objetivos, podría permanecer un curso más en el mismo ciclo. Esta medida podría adoptarse una sola vez a en primaria.

El alumnado que accediera al ciclo siguiente con evaluación negativa en alguna de las áreas, recibiría los apoyos necesarios para la recuperación de estas. La ley no especifica la manera en que se realiza la evaluación.

La ESO debía cursarse entre los 12 y los 16 años, aún existiendo la posibilidad de permanecer hasta los 18 años siempre que el equipo de evaluación considerara que, de acuerdo con actitudes e intereses, el alumno o la alumna pudiera obtener el título de graduado en educación secundaria obligatoria.

Al finalizar el segundo curso de la ESO, con el fin de orientar a familias y alumnado en la elección de los itinerarios, el equipo de evaluación, con el asesoramiento del equipo de orientación, emitiría un informe de orientación escolar para cada estudiante. La elección de itinerario realizada en un curso académico no condicionaría la del siguiente.

La evaluación del aprendizaje del alumnado en la educación secundaria obligatoria sería continua y diferenciada según las distintas asignaturas del currículo. El profesorado evaluaría estudiantes teniendo en cuenta los objetivos específicos y los conocimientos adquiridos en cada una de las asignaturas, según los criterios de evaluación que se establecieran en el currículo para cada curso. La forma de evaluación, no se describe en esta ocasión, al igual que en lo que se pudo leer con anterioridad para la primaria.

Al finalizar cada uno de los cursos de la etapa y como consecuencia del proceso de evaluación, el equipo de evaluación decidirá sobre la promoción de cada estudiante al curso siguiente teniendo en cuenta "su madurez" y posibilidades de recuperación y de progreso en los cursos posteriores.

Se podrá realizar una prueba extraordinaria de las asignaturas que no se hayan "superado." Una vez realizada esta prueba, cuando el número de asignaturas no aprobadas sea superior a dos, no

se pasa de curso. Como podría no entenderse que se entendía por madurez, se comprende que no tiene la madurez suficiente quien suspende más de dos asignaturas.

Cada curso puede repetirse una sola vez. Si, tras la repetición, no se cumplieran “los requisitos” para pasar al curso siguiente (es decir, aprobar... cuanto eufemismo), el equipo de evaluación, asesorado por el de orientación, y previa consulta a las familias, podrían decidir su promoción al curso siguiente, en las condiciones que el Gobierno estableciera en función de las necesidades educativas del alumnado, a quien no se menciona consultar en ningún momento, si bien, si no tienen la madurez del aprobado, tiene coherencia no preguntar...

Mencionaremos también que al finalizar cada curso, el equipo de evaluación valorará el grado de consecución de los objetivos establecidos al comienzo del mismo para estudiantes con necesidades educativas especiales. Los resultados de dicha evaluación permitirán introducir las adaptaciones precisas en el plan de actuación, incluida la modalidad de escolarización que sea más acorde con las necesidades educativas.

Todos los itinerarios formativos, así como los programas de iniciación profesional, conducirán al título de graduado en educación secundaria obligatoria. Este título será único y en él constará la nota media de la etapa.

Para la obtención del título de graduado en ESO se requerirá haber superado todas las asignaturas de la etapa. Excepcionalmente se podrá obtener este título sin haber superado todas las asignaturas de la etapa, en las condiciones que el Gobierno establezca, no definidas en la ley.

Quienes obtengan el título, recibirán un informe de orientación escolar para su futuro académico y profesional, que tendrá carácter confidencial. Quienes no lo obtengan, recibirán un certificado de escolaridad en el que constarán los años cursados, cuyo valor aquí no hace falta que expliquemos.

El Estado, sin perjuicio de las competencias de las Comunidades Autónomas, establecerá premios de carácter nacional destinados a reconocer la excelencia y el especial esfuerzo y rendimiento académico de estudiantes, así como de profesorado y centros docentes por su labor y por la calidad de los servicios que presten.

La LOE no solo vuelve al mismo argumento de niveles insuficientes de rendimiento, sin duda explicables, pero que exigían una actuación decidida, para “autojustificarse”, sino que hasta lo usa para defender la promulgación de leyes como fueron la LOGSE, la LOPEGCE, y hasta la LOCE. Eso sí, derogándolas a través de su disposición derogatoria única, valga la redundancia, la misma que encontramos en la ley.

También esta ley incluye la realización de una evaluación de diagnóstico de las competencias básicas alcanzadas por el alumnado al finalizar el segundo ciclo de la etapa primaria,

y al finalizar el segundo curso de la educación secundaria obligatoria.

Para favorecer la transición entre la primaria y la secundaria, el alumnado recibirá un informe personalizado de su evolución al finalizar la educación primaria e incorporarse a la etapa siguiente.

Con el fin de asegurar una formación común y garantizar la validez de los títulos correspondientes, el Estado fija los criterios de evaluación. Las Administraciones educativas proporcionan los datos necesarios para la elaboración de las estadísticas educativas nacionales e internacionales que corresponde efectuar al Estado, las cuales contribuyen a la gestión, planificación, seguimiento y evaluación del sistema educativo, así como a la investigación educativa. Asimismo, las Administraciones educativas harán públicos los datos e indicadores que contribuyan a facilitar la transparencia, la buena gestión de la educación y la investigación educativa, según el artículo 10.2 de la LOE.

En primaria no hay ninguna diferencia reseñable entre la evaluación que proponen ambas leyes, y en secundaria encontramos en la LOE que quienes una vez cursado segundo no estén en condiciones de promocionar a tercero, y hayan repetido ya una vez en secundaria, podrán incorporarse a un programa de diversificación curricular, tras la oportuna evaluación.

Los programas de diversificación curricular estarán orientados a la consecución del título de graduado en ESO. Los objetivos de la etapa se alcanzarían con una metodología específica a través de una organización de contenidos, actividades prácticas y, en su caso, de materias, diferente a la establecida con carácter general.

Las decisiones sobre paso de curso y obtención del título de secundaria las toma el profesorado de forma colegiada. Se promociona si no se han suspendido más de dos asignaturas, aunque excepcionalmente podrá autorizarse la promoción con evaluación negativa en tres materias cuando el equipo docente considere que la naturaleza de las mismas no impide seguir con éxito el curso siguiente, se considere que hay expectativas favorables de recuperación y que dicha promoción beneficiará la evolución académica. Las Administraciones educativas regularían las actuaciones del equipo docente responsable de la evaluación.

Quienes promocionen sin haber superado todas las materias seguirán los programas de refuerzo que establezca el equipo docente y deberán superar las evaluaciones correspondientes a dichos programas de refuerzo. Esta circunstancia será tomada en cuenta a los efectos de promoción y titulación.

Se podrá repetir el mismo curso de secundaria una sola vez y dos veces como máximo dentro de la etapa. Cuando esta segunda repetición deba producirse en el último curso de la etapa, se prolongará un año el límite de edad al que se refiere el apartado 2 del artículo 4 de la LOE, que

dice que se tendrá derecho a permanecer en régimen ordinario cursando la enseñanza básica hasta los dieciocho años de edad. Excepcionalmente, se podría repetir una segunda vez en cuarto curso si no se hubiera repetido en los cursos anteriores de la etapa.

Quienes al finalizar el cuarto curso de educación secundaria obligatoria no se hubieran graduado, podrían realizar una prueba extraordinaria de las materias que no hubieran superado.

El alumnado que cursara los programas de diversificación curricular sería evaluado de conformidad con los objetivos de la etapa y los criterios de evaluación fijados en cada uno de los respectivos programas.

Corresponde a las Administraciones educativas organizar programas de cualificación profesional inicial destinados al alumnado mayor de dieciséis años, cumplidos antes del 31 de diciembre del año del inicio del programa, que no haya obtenido el título de Graduado en educación secundaria obligatoria. Excepcionalmente, y con el acuerdo de estudiantes y familias, dicha edad podrá reducirse a quince años para quienes ya hubieran repetido un curso de secundaria y no estuvieran en condiciones de pasar a tercero de secundaria.

De nuevo, quienes cursen la educación secundaria obligatoria y no obtengan el título, recibirán un certificado de escolaridad en el que consten los años cursados, al igual que sucedía con la LOCE. Otra vez, esta ley abre la puerta a la obtención de premios.

La LOMCE no podía defraudarnos, tendría que repetir el mismo argumento que sus antecesoras, como leemos en su preámbulo:

el sistema actual no permite progresar hacia una mejora de la calidad educativa, como ponen en evidencia los resultados obtenidos por los alumnos y alumnas en las pruebas de evaluación internacionales como PISA (Programme for International Student Assessment), las elevadas tasas de abandono temprano de la educación y la formación, y el reducido número de estudiantes que alcanza la excelencia. (LOMCE 8/2013, de 9 de diciembre).

De nuevo, una ley viene a rescatar un sistema de enseñanza a la deriva, un partido político, un gobierno, arreglará los problemas en los centros de enseñanza con un nuevo marco legislativo. La reforma como síndrome permanente, algo que ya escribió en su momento Mariano Fernández Enguita (1990b). Eso sí, según las leyes, reformas basadas en evaluaciones, y en el caso de esta ley, con la envergadura de los análisis de organismos europeos e internacionales.

Novedad de la ley son las evaluaciones externas de fin de etapa... porque veinte países de la

OCDE las realizan, y las evidencias indican que su implantación tiene un impacto de al menos dieciséis puntos de mejora de acuerdo con los criterios de PISA. No se definen tales evidencias; no se establecen criterios propios educativos, esto ya fue mencionado.

Estas pruebas de carácter formativo y de diagnóstico normalizan los estándares de titulación en todo el Estado español, indicando de forma clara al conjunto de la comunidad educativa los niveles de exigencia requeridos e introduciendo elementos de certeza, objetividad y comparabilidad de resultados. Además, proporcionan una presunta valiosa información de cara a futuras decisiones.

Con esta ley, la evaluación adquiere “nuevos apellidos”, como estándares y resultados de aprendizaje evaluables, o grado de adquisición de las competencias y del logro de los objetivos, de cada enseñanza y etapa educativa. Muy técnico todo, y establecido por el Estado.

En primaria, de nuevo, se podrá repetir una sola vez durante la etapa, con un plan específico de refuerzo o recuperación. Se atenderá especialmente a los resultados de la evaluación individualizada al finalizar el tercer curso de primaria y el último.

Resulta obligatoria la evaluación individualizada a todo el alumnado al finalizar tercero de primaria, en la que se comprobará el grado de dominio de las destrezas, capacidades y habilidades, en expresión, comprensión oral y escrita, cálculo y resolución de problemas, en relación con el grado de adquisición de la competencia en comunicación lingüística, y de la competencia matemática. De resultar desfavorable esta evaluación, el equipo docente deberá adoptar las medidas ordinarias o extraordinarias más adecuadas, según la nueva ley.

Se prestará especial atención durante la etapa a la atención personalizada de los alumnos y alumnas, la realización de diagnósticos precoces, y el establecimiento de mecanismos de refuerzo para lograr el éxito escolar.

Al finalizar el sexto curso de primaria, se realizará una evaluación individualizada a la totalidad de alumnos y alumnas, en la que se comprobará el grado de adquisición de la competencia en comunicación lingüística, de la competencia matemática y de las competencias básicas en ciencia y tecnología, así como el logro de los objetivos de la etapa.

El resultado de la evaluación se expresará en niveles. El nivel obtenido por cada alumno o alumna se hará constar en un informe, que será entregado a las familias y que tendrá carácter informativo y orientador para los centros en los que los alumnos y alumnas hayan cursado sexto curso de primaria y para aquellos en los que cursen el siguiente curso escolar. Las Administraciones podrán establecer planes específicos de mejora en aquellos centros públicos cuyos resultados sean inferiores a los valores que, a tal objeto, se hayan establecido.

En secundaria, promocionarán de curso quienes hayan superado todas las materias cursadas o tengan evaluación negativa en dos materias como máximo, y repetirán curso cuando tengan

evaluación negativa en tres o más materias, o en dos materias que sean lengua castellana y literatura y matemáticas de forma simultánea.

De forma excepcional, podrá autorizarse la promoción de un alumno o alumna con evaluación negativa en tres materias cuando dos de las materias con evaluación negativa no sean simultáneamente lengua castellana y literatura, y matemáticas, el equipo docente considere que la naturaleza de las materias con evaluación negativa no impide al alumno o alumna seguir con éxito el curso siguiente y se le apliquen medidas de refuerzo personalizadas.

Podrá también autorizarse de forma excepcional la promoción de un alumno o alumna con evaluación negativa en dos materias que sean lengua castellana y literatura y matemáticas de forma simultánea cuando el equipo docente considere que el alumno o alumna puede seguir con éxito el curso siguiente, que tiene expectativas favorables de recuperación y que la promoción beneficiará su evolución académica, y siempre que se apliquen las ya mencionadas medidas de refuerzo personalizadas.

Quienes promocionen sin haber superado todas las materias deberán matricularse de las materias no superadas, seguirán los programas de refuerzo que establezca el equipo docente y deberán superar las evaluaciones correspondientes a dichos programas de refuerzo.

El alumno o alumna podrá repetir el mismo curso una sola vez y dos veces como máximo dentro de la secundaria. Cuando esta segunda repetición deba producirse en tercero o cuarto curso, se prolongará un año el límite de edad al que nos referimos anteriormente con la LOE. Excepcionalmente, un alumno o alumna podrá repetir una segunda vez en cuarto curso si no ha repetido en los cursos anteriores de la etapa.

La redacción del artículo único, veinte, necesitaría citarla en su totalidad, pues no podría expresarla mejor... o peor...

El artículo 29 queda redactado de la siguiente manera:

«Artículo 29. *Evaluación final de Educación Secundaria Obligatoria.*

1. Al finalizar el cuarto curso, los alumnos y alumnas realizarán una evaluación individualizada por la opción de enseñanzas académicas o por la de enseñanzas aplicadas, en la que se comprobará el logro de los objetivos de la etapa y el grado de adquisición de las

competencias correspondientes en relación con las siguientes materias:

a) Todas las materias generales cursadas en el bloque de asignaturas troncales, salvo Biología y Geología y Física y Química, de las que el alumno o alumna será evaluado si las escoge entre las materias de opción, según se indica en el párrafo siguiente.

b) Dos de las materias de opción cursadas en el bloque de asignaturas troncales, en cuarto curso.

c) Una materia del bloque de asignaturas específicas cursada en cualquiera de los cursos, que no sea Educación Física, Religión, o Valores Éticos.

2. Los alumnos y alumnas podrán realizar la evaluación por cualquiera de las dos opciones de enseñanzas académicas o de enseñanzas aplicadas, con independencia de la opción cursada en cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria, o por ambas opciones en la misma ocasión.

3. Podrán presentarse a esta evaluación aquellos alumnos y alumnas que hayan obtenido bien evaluación positiva en todas las materias, o bien negativa en un máximo de dos materias siempre que no sean simultáneamente Lengua Castellana y Literatura, y Matemáticas. A estos efectos, la materia Lengua Cooficial y Literatura tendrá la misma consideración que la materia Lengua Castellana y Literatura en aquellas Comunidades Autónomas que posean lengua cooficial.

A los efectos de este apartado, solo se computarán las materias que como mínimo el alumno o alumna debe cursar en cada uno de los bloques. Además, en relación con aquellos alumnos y alumnas que cursen Lengua Cooficial y Literatura, solo se computará una materia en el bloque de asignaturas de libre configuración autonómica, con independencia de que dichos alumnos y alumnas puedan cursar más materias de dicho bloque. Las materias con la

misma denominación en diferentes cursos de Educación Secundaria Obligatoria se considerarán como materias distintas.

4. El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte establecerá para todo el Sistema Educativo Español los criterios de evaluación y las características de las pruebas, y las diseñará y establecerá su contenido para cada convocatoria.

5. La superación de esta evaluación requerirá una calificación igual o superior a 5 puntos sobre 10.

6. Los alumnos y alumnas que no hayan superado la evaluación por la opción escogida, o que deseen elevar su calificación final de Educación Secundaria Obligatoria, podrán repetir la evaluación en convocatorias sucesivas, previa solicitud.

Los alumnos y alumnas que hayan superado esta evaluación por una opción podrán presentarse de nuevo a evaluación por la otra opción si lo desean, y de no superarla en primera convocatoria podrán repetirla en convocatorias sucesivas, previa solicitud.

Se tomará en consideración la calificación más alta de las obtenidas en las convocatorias que el alumno o alumna haya superado.

Se celebrarán al menos dos convocatorias anuales, una ordinaria y otra extraordinaria.» (LOMCE 8/2013, de 9 de diciembre).

No sabría que decir ante lo que acabo de citar. No entiendo la necesidad real, en modo alguno, de lo escrito, y si parece que podría invitar bastante a la confusión su lectura, es de suponer que su puesta en marcha podría no estar exenta de complicaciones de todo tipo. No existe ninguna fundamentación de base en el artículo, esta citado en su totalidad.

Hay algo claro: para obtener el título de secundaria será necesaria la superación de la evaluación final recién citada, que vendría a ser una selectividad anticipada, así como una calificación final de la etapa igual o superior a 5 puntos sobre 10. La calificación final de educación secundaria obligatoria se deducirá de la siguiente ponderación, que también cito del artículo único, veintidós, 1:

a) Con un peso del 70%, la media de las calificaciones numéricas obtenidas en cada una de las materias cursadas en Educación Secundaria Obligatoria.

b) Con un peso del 30%, la nota obtenida en la evaluación final de Educación Secundaria Obligatoria. En caso de que el alumno o alumna haya superado la evaluación por las dos opciones de evaluación final, a que se refiere el artículo 29.1, para la calificación final se tomará la más alta de las que se obtengan teniendo en cuenta la nota obtenida en ambas opciones. (Ibíd.).

En el título, si se superara todo esto, deberá constar la opción u opciones por las que se realizó la evaluación final, así como la calificación final de secundaria. Se hará constar en el título la nueva calificación final de secundaria cuando el alumno o alumna se hubiera presentado de nuevo a evaluación por la misma opción para elevar su calificación final... acción cuya utilidad desconozco.

También se hará constar la superación por el alumno o alumna de la evaluación final por una opción diferente a la que ya conste en el título, en cuyo caso la calificación final será la más alta de las que se obtengan teniendo en cuenta los resultados de ambas opciones. Otra cuestión, a mi entender, de finalidad pintoresca.

Quienes no aprueben la secundaria, obtendrán certificación oficial de años cursados, y grado de logro de objetivos de la etapa y de adquisición de las competencias correspondientes. Las Administraciones educativas podrán establecer medidas de atención personalizada dirigidas a aquellos alumnos y alumnas que habiéndose presentado a la evaluación final de secundaria no la hayan superado... es decir, según la LOMCE existe la posibilidad de aprobar la secundaria, y no obtener el título, salvo que se apruebe la nueva evaluación final. Por supuesto, todo por el bien del alumnado, claro.

Hay que mencionar también que para entrar en bachillerato habría que haber aprobado la evaluación final por la opción de enseñanzas académicas. En el bachillerato, el alumnado también sufrirá una evaluación final si quiere obtener el título. Las universidades podrán establecer evaluaciones específicas de conocimientos y/o de competencias. La ponderación de la calificación final obtenida en el bachillerato deberá tener un valor, como mínimo, del 60 % del resultado final del procedimiento de admisión.

Los criterios de evaluación correspondientes a las evaluaciones individualizadas indicadas

serán comunes para el conjunto del Estado. En concreto, las pruebas y los procedimientos de las evaluaciones indicadas en los artículos 29 (ya citado) y 36 bis (la evaluación final del bachillerato) se diseñarán por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, a través del Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Dichas pruebas serán estandarizadas y se diseñarán de modo que permitan establecer valoraciones precisas y comparaciones equitativas, así como el seguimiento de la evolución a lo largo del tiempo de los resultados obtenidos.

La realización material de las pruebas corresponde a las Administraciones educativas. Las pruebas serán aplicadas y calificadas por profesorado del sistema de enseñanza español externo al centro. Las Administraciones, por si fuera poco, podrán establecer otras evaluaciones con fines de diagnóstico.

Los resultados de las evaluaciones que realicen las Administraciones educativas serán puestos en conocimiento de la comunidad educativa mediante indicadores comunes para todos los centros docentes españoles, sin identificación de datos de carácter personal y previa consideración de los factores socioeconómicos y socioculturales del contexto... presuntamente, no está especificado como analizarán este minúsculo detalle...

El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte publicará periódicamente las conclusiones de interés general de las evaluaciones efectuadas por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa en colaboración con las Administraciones educativas, y dará a conocer la información que ofrezca periódicamente el *Sistema Estatal de Indicadores de la Educación*. En concreto, se publicarán los resultados de los centros docentes según indicadores educativos comunes para todos los centros docentes españoles, sin identificación de datos de carácter personal, refleja la LOMCE.

Si nada o nadie lo remedia, en los próximos años el alumnado tendrá que sufrir toda esta serie de evaluaciones para obtener las credenciales necesarias para seguir avanzando en el sistema de enseñanza. En el año 2018 estarían plenamente en vigor todas estas “beneficiosas evaluaciones para el alumnado”.

Obviamente, todo esto no saldría gratis. En noticia difundida por Europa Press⁶⁸ el 21 de mayo de 2013, se podía leer que las evaluaciones externas que se realizarán al término de primaria y de secundaria tendrán un coste para el Ministerio de Educación por encima de 3,7 millones de euros anuales, según la memoria de impacto normativo elaborado por el departamento que dirigía José Ignacio Wert.

En los cálculos del Ministerio no se tienen en cuenta ni la prueba prevista para tercero de primaria, ni la que se impondrá al término de bachillerato para acceder al título; en total, calculaba

⁶⁸ Recuperado de <http://www.europapress.es/sociedad/educacion/noticia-evaluaciones-primaria-eso-previstas-lomce-costaran-estado-mas-37-millones-euros-ano-20130521181044.html>

que la factura de la implantación de la LOMCE y sus “innovaciones” ascenderá a 38,2 millones el primer año, 153,1 en el segundo, y hasta 229,6 millones de euros en el tercer año de implantación.

El gasto económico no nos hace ignorar lo que supone el nuevo marco legislativo: los estándares y resultados de aprendizaje evaluables, y los criterios de evaluación del grado de adquisición de las competencias, y del logro de los objetivos de cada enseñanza y etapa.

A través del Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, comprobamos que las competencias evaluables que incluye no difieren de las propuestas por la OCDE o la Unión Europea, y que ya citamos páginas atrás. En este caso son (con prioridad para las dos primeras, como cita el artículo 2.2 del citado decreto):

- 1.º Comunicación lingüística.
- 2.º Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
- 3.º Competencia digital.
- 4.º Aprender a aprender.
- 5.º Competencias sociales y cívicas.
- 6.º Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.
- 7.º Conciencia y expresiones culturales.

Habrán evaluaciones individualizadas para el alumnado al finalizar tercer curso y sexto curso. Esta última comprobará el grado de adquisición de la competencia en comunicación lingüística, de la competencia matemática y de las competencias básicas en ciencia y tecnología, así como el logro de los objetivos de la etapa. Dicha evaluación se realizará de acuerdo con las características generales de las pruebas que establezca el Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas.

El resultado de la evaluación se expresará en los siguientes niveles: Insuficiente (IN) para las calificaciones negativas, Suficiente (SU), Bien (BI), Notable (NT), o Sobresaliente (SB) para las calificaciones positivas. Parece claro a que notas numéricas corresponden esas calificaciones.

Los documentos oficiales de evaluación son el expediente académico, las actas de evaluación, los documentos de evaluación final de etapa y de tercer curso de primaria, el informe indicativo del nivel obtenido en la evaluación final de etapa, el historial académico, y en su caso el informe personal por traslado.

Como leemos, poco ha cambiado... la nota media de las calificaciones numéricas obtenidas en cada una de las áreas será la media aritmética de las calificaciones de todas ellas, redondeada a la centésima más próxima y en caso de equidistancia a la superior.

Las Administraciones podrán otorgar una Mención Honorífica o Matrícula de Honor a los alumnos y alumnas que hayan obtenido un Sobresaliente al finalizar la primaria en el área para la que se otorga, y que hayan demostrado un rendimiento académico excelente.

En el decreto, las asignaturas troncales tienen decenas de criterios de evaluación y de estándares de aprendizaje evaluables acompañando a los contenidos; las asignaturas específicas que contiene el Anexo II, educación artística, educación física, segunda lengua extranjera y valores sociales y cívicos, se convierten directamente en solo criterios de evaluación y los citados estándares.

Pese a todo lo que hemos escrito, la misma palabra con la que empezábamos este epígrafe va a ser la que nos ayude a finalizarlo. Una palabra que no aparece ni en la LOCE, ni en la LOE, ni en la LOMCE.

El currículo oculto parece que tiene unos nuevos inquilinos, unos *okupas*, que nadie menciona pero que todo el mundo sabe que están. Sin embargo, han aparecido en un lugar inesperado.

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. Artículo 16, *Participación de padres, madres y tutores legales en el proceso educativo*:

De conformidad con lo establecido en el artículo 4.2.e) de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, los padres, madres o tutores legales deberán participar y apoyar la evolución del proceso educativo de sus hijos o tutelados, así como conocer las decisiones relativas a la evaluación y promoción, y colaborar en las medidas de apoyo o refuerzo que adopten los centros para facilitar su progreso educativo, y tendrán acceso a los documentos oficiales de evaluación y a los exámenes y documentos de las evaluaciones que se realicen a sus hijos o tutelados.

Sí, son los exámenes. Han hecho falta tres leyes orgánicas y un decreto para que aparecieran, en el lugar menos esperado. Quizás haya quien piense que esta es una cuestión del pasado, que las

circunstancias en los centros de enseñanza han cambiado.

TALIS. Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje (2013), ya lo hemos usado con anterioridad. Nos volverá a ser útil para mostrar una realidad bastante poco mencionada, y quizás, con ello, asumida:

dos tercios de los profesores en la media OCDE (66%) y una proporción significativamente más elevada en España (76%) afirma que utiliza con frecuencia exámenes elaborados por ellos mismos. Muy pocos profesores utilizan este método de evaluación en Japón (29%) y Corea (31%), países en los que los estudiantes obtienen tradicionalmente buenos resultados en las evaluaciones internacionales. (p. 113).

La realidad evaluativa en el sistema de enseñanza de este país sigue siendo protagonizada por el examen. Sin embargo, hemos tenido que leer y reseñar todo lo escrito hasta ahora para llegar hasta aquí.

Los eufemismos de todo tipo, las evaluaciones, las calificaciones numéricas... se habla de todo en lugar de llamar a las cosas por su nombre. Exámenes, por desgracia, “los de toda la vida”, y las notas, “las de toda la vida”. Al encontrarnos en el siglo XXI, parece que hubiera que emplear nombres nuevos... para lo mismo de siempre.

“Sorprendentemente” también, las siete competencias exigidas al alumnado de la enseñanza primaria, eran las mismas que se recogían en el proyecto de real decreto por el que se establece el currículo básico de la educación secundaria obligatoria y del bachillerato.

¿Nos olvidamos de algo? Parece que hay algo que siempre se evalúa, se califica, y se examina, pero tampoco aparece en ninguna parte. La memorización, una de las bases fundamentales del éxito en los exámenes.

Podríamos en este momento usar alguna extensa cita de Liliane Lurçat (1979), de su obra *El fracaso y el desinterés escolar*. Existe la opción de recurrir al análisis de Michel Foucault (2003), cuando en *Vigilar y castigar* desarrolla la idea de que el examen combina las técnicas de la jerarquía que vigila y las de la sanción que normaliza.

Tenemos la posibilidad de hacer un resumen del artículo *Una polémica en relación al examen*, de Ángel Díaz Barriga (1994), revisando todo lo concerniente al concepto de examen, mostrando como pervirtió las relaciones pedagógicas.

Pero, bajo mi punto de vista, por mucho que se hable de competencias, de evaluaciones y de

diversos conceptos, los exámenes siguen reinando, y no habría mejor forma de finalizar este epígrafe afirmando que los exámenes memorísticos son *antipedagógicos*, a mi humilde entender. En mi opinión, aprobar no va asociado automáticamente a aprender. Y si hace un siglo lo que dominaba la enseñanza estatal eran clases magistrales, libros de texto, y exámenes, parece que estas mismas circunstancias sean las mismas que siguen reinando en los centros de enseñanza del régimen.

2.2.7 El currículo oculto

Ya hemos podido leer como los exámenes y la memorización que implican no son cuestiones que aparezcan en las leyes sobre enseñanza de este siglo, pese a que constituyen una realidad que gracias a TALIS (2013) podemos corroborar... o visitando, seguramente, cualquier centro de enseñanza legalizado.

La autoridad docente no es apenas mencionada... hasta que llega a un plano máximo con la LOMCE, que convierte al profesorado en autoridad pública, con presunción de veracidad. Esto podría recordar a cuando el tirano argentino Juan Manuel de Rosas, en 1842, “con un gesto digno de él, nombró desde entonces al Jefe de Policía director de la enseñanza primaria...” (Ponce, 1987, p. 188).

Hay bastante de lo que podemos hablar en este epígrafe, aunque sin embargo se tratará de resumir al máximo, pues para algunas personas puede resultar una cuestión obvia, y para otras siempre será algo que no será mencionado, y con ello asumido y reproducido, si a profesionales de la enseñanza se refiere. En este último caso, *no hay peor sordo, que quien no quiere oír, ni peor ciego, que quien no quiere ver*.

Primero, usaremos una introducción de un Catedrático de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de A Coruña que escribió un libro al respecto del asunto que ahora tratamos, con el mismo título.

El mito más importante en que se asienta la planificación y el funcionamiento del sistema educativo en los países capitalistas es el de la neutralidad y objetividad del sistema educativo y, por consiguiente, de la escolarización. Todo un grupo de ceremonias estarán encaminadas a intentar tal demostración, entre ellas: la creencia en un proceso objetivo de evaluación; una organización formal de la escolarización, especialmente la considerada como obligatoria, en la que todos los alumnos y alumnas tienen las mismas exigencias, los

mismos derechos y obligaciones, y además se les ofrece lo mismo; y un «folclore de fuerte individualismo» que viene a propagar el mensaje siguiente: quien trabaje duramente y sea inteligente tendrá éxito.

(...) Todo ello acompañado de una estrategia metodológica muy condicionada por recursos didácticos como los libros de texto, así como de un sistema de evaluación reducido casi exclusivamente a lo que conocemos como exámenes que avalan ante el resto de la sociedad los méritos y deméritos alcanzados por el alumno. Un modelo donde no se acostumbra a cuestionar de forma explícita otras posibles responsabilidades que no sean las del propio estudiante; que olvida, por ejemplo, interrogarse acerca de cuáles son las obligaciones de la Administración, del centro docente e, incluso, del propio profesorado en el resultado de lo que acontece dentro de las aulas. (Torres, 1998, p. 14).

Podría resultar llamativo que la cita anterior se encuentre en el principio de la obra del Catedrático, y no al finalizar la misma. Un poco más adelante veremos como las conclusiones del autor no serán similares a las que aquí se escribirán.

En los distintos epígrafes, hasta ahora, vimos distintas cuestiones en las que ahora podríamos profundizar. Bajo mi punto de vista, hay una que, por supuesto, no se encuentra recogida en ninguna de las leyes analizadas: el “orden” en clase.

Afortunadamente, tenemos algo de información al respecto, de nuevo, TALIS (2013). Según sus datos, en la media de los países de la OCDE, un 25% de docentes dice emplear más del 17% del tiempo de clase al "mantenimiento del orden" (un 5% dice emplear en esa tarea más del 35% de la clase). En el Estado español, un cuarto de los docentes asegura que emplea más del 20% de su clase en mantener el orden (p. 127).

En este informe no aparece la definición del concepto *mantenimiento del orden*. Sí aparece una cita que ya usamos, pero que en este momento vamos a repetir por lo que refleja: “La disciplina en la clase es un elemento clave para que el proceso de enseñanza y aprendizaje pueda desarrollarse con garantías: que el profesor pueda enseñar y el alumno pueda aprender” (p. 128).

Eso que escribía Paulo Freire (1973) de que nadie enseña a nadie, ni nadie aprende solo, sino que las personas se educan entre si con la mediación del mundo no es la filosofía de TALIS (2013), como vemos.

Entonces... orden en clase, disciplina. Podríamos añadir más conceptos: tarima, silencio, incomunicación del alumnado mientras la autoridad docente ejerce su clase magistral incuestionable, reprimenda a quien hable sin permiso.

Según el informe citado, un cuarenta por ciento del profesorado español piensa que sus estudiantes, en clase, no procuran crear un ambiente de aprendizaje agradable. No se define el concepto. No se pregunta al alumnado si la clase magistral o el libro de texto constituyen un aprendizaje agradable. De hecho, con el alumnado no se cuenta para este informe (p. 128).

Seguimos con este estudio. Casi la mitad del profesorado encuestado afirma que pierde mucho tiempo hasta que alumnos y alumnas se sientan y quedan en silencio, o bien debido a interrupciones de la clase por parte de niños y niñas (Ibíd.).

No se cuestiona el “ordenamiento” de estudiantes, que son pura energía, durante horas en una silla. Las interrupciones, que pueden suponer una herramienta de aprendizaje docente corriente, en tantas cuestiones, se considera una pérdida de tiempo.

Relacionado con lo anterior, el 40% del profesorado encuestado del Estado español opina que su clase es muy ruidosa. La filosofía de quien realizaba el informe, no firmado por ninguna persona (no sea que ello le restara objetividad, claro, que hablen los números...), vuelve a quedar de manifiesto:

Es evidente que un aula controlada y ordenada es fundamental para afrontar con éxito el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por ello es preciso asegurarse que los profesores dispongan de las destrezas y herramientas necesarias para gestionar con éxito la disciplina en el aula y que dispongan de formación en este aspecto. (P. 131).

Sin interrupciones. Sin ruido. Todo el mundo sentado. Atención a quien habla. Puntualidad. Asistencia obligatoria. Estas pretensiones son las que se pretenden en los centros de enseñanza, pese a no aparecer en las leyes sobre enseñanza. Sin embargo, quienes realizan estas leyes, en su cotidianidad en las dos cámaras del Estado, no representan precisamente todas esas características, como puede verse habitualmente.

Avancemos:

una de las características del trabajo en las aulas es la estandarización, similar a la de los productos de muchas fábricas. Los alumnos y alumnas se ven abocados, ya desde sus

primeros contactos con el sistema educativo, a trabajar con materiales, realizar actividades cuyo producto final tiende a la uniformidad; tienen que acabarlos de la misma forma y en períodos análogos de tiempo. Incluso las interacciones personales que se producen en estos centros docentes favorecen el desarrollo de características personales y de respuestas emocionales bastante parecidas.

En el fondo, no estamos muy alejados de una representación de la institución escolar como una fábrica, donde el alumnado se ve incitado a pensar de la misma forma, a producir los mismos resultados y en idéntico espacio temporal, a aceptar las mismas recompensas y sanciones, a ser juzgado por autoridades externas y con unos parámetros que muchas veces no comprende.

(...) La inmensa mayoría de las actividades, tanto libres como regladas, que el alumnado realiza en los centros escolares se acomodan a normas, por lo general, implícitas, aunque a veces también explícitas, que este necesita conocer, si no quiere enfrentarse a problemas más o menos importantes. (Torres, 1998, pp. 81-82).

Resumamos objetivos pretendidos, y no declarados: sumisión, obediencia debida, clasificación, homogeneización, incuestionabilidad, encorsetar tiempo y espacio, incapacidad de que el alumnado tenga algo que ver en las decisiones relacionadas con las circunstancias que le conciernen.

Lo que sí se podría reconocer es un breve grado de “temible sinceridad” en las últimas leyes de enseñanza: cultura del esfuerzo, cultura empresarial, ciudadanismo, fomento del emprendimiento, pretensión de adquisición de competencias como fin de la enseñanza, asunción de las tecnologías como verdad única, religión...

Sin embargo, sigue habiendo valores que apenas se tratan. El tratamiento de la propiedad privada en primaria es llamativo a lo que se dedica; dentro de los estándares de aprendizaje evaluables de educación musical que aporta el decreto por el que se rige esta enseñanza, se examina si el alumnado comprende, acepta y respeta el contenido de las normas que regulan la propiedad intelectual en cuanto a la reproducción y copia de obras musicales. El negocio de la propiedad intelectual no se cuestiona, es más, se inculca y se evalúa.

A pesar de su importancia, los libros de texto eluden el tema de la propiedad reflejando así uno de los mecanismos de la ideología dominante: lo que no se discute se da por hecho.

Las escasas veces que se menciona la propiedad privada se presenta como un hecho incuestionable, como algo consustancial al ser humano.

(...) No hemos encontrado una predicación positiva de la propiedad colectiva, comunitaria, pública o estatal.

“Las empresas privadas generan más cantidad de renta que las estatales.” P.31 Economía 1º de Bachillerato Edebé.

No existen apenas menciones al fuerte proceso de privatización de las propiedades comunales (últimos dos siglos) o estatales (desde los años 80 con la imposición de políticas neoliberales), a pesar de haber transformado con ello el mapa del reparto de poder en cada uno de los Estados y territorios.

No es extraño encontrar referencias a la propiedad colectiva (y a otros conceptos claves para la sostenibilidad como la autosuficiencia) en contextos negativos.

"La agricultura colectivizada no funcionaba". P.267 Historia Contemporánea 1º de Bachillerato Oxford (Ecologistas en Acción, 2006, p. 95).

Jurjo Torres tampoco nos habla en su obra de la cuestión de la propiedad privada como valor intrínseco dentro de la ideología que transmite el currículo oculto. Sí nos aporta la siguiente reflexión, “propia y ajena”:

La escuela como Aparato Ideológico del Estado, según la teorización de L. Althusser, pasa a ocupar un papel prioritario en el mantenimiento de las relaciones sociales y económicas

existentes. La institución educativa es, de entre todos los Aparatos Ideológicos del Estado (religioso, escolar, familiar, jurídico, político, sindical, de la información y cultural) la que cumple la «función dominante» en la reproducción de las relaciones de explotación capitalista, ya que, además, es la que dispone de más años de «audiencia obligatoria» e, incluso, gratuita para la totalidad de los niños y jóvenes de la sociedad.

(...) El pensamiento althusseriano cae así en un determinismo de base económica.

Únicamente un cambio en las estructuras de producción podría originar verdaderas transformaciones en las instituciones educativas. Como vemos, es un modelo teórico paralizante en cuanto a las posibilidades de una intervención crítica en la realidad. (Torres, 1988, pp. 57-59).

Para Torres Santomé, hay que ir “más allá” de Althusser, aunque sea en un plano soñador, casi idílico:

Si las personas que tienen una responsabilidad en el interior de los centros y aulas escolares determinan prácticas más innovadoras y progresistas, las políticas educativas y administrativas antiguas se encontrarán en la necesidad de satisfacer nuevas exigencias; bajo esa presión es posible que se modifiquen muchos de los actuales procedimientos educativos y que nazcan nuevas políticas a fin de legitimar esas nuevas prácticas. (P. 125).

Impresionante lo fácil que resultaría mejorar el sistema de enseñanza bajo los parámetros de Torres. Lo que no se cuestiona en su libro es la omnipotencia del concepto Estado en la enseñanza como parte también de esos valores que impregnan el currículo oculto.

El análisis de los libros de texto, nos ayuda en este sentido:

La Historia es una historia de los Estados y del poder, por eso los textos están llenos de mapas de fronteras que cambian, de nombres de personas poderosas. Puede decirse que no existe un concepto de la historia ecológica o la perspectiva ecológica de la historia. Tampoco

es una historia de cómo las culturas se han organizado para hacer que sus sociedades sobrevivan ni es una historia del territorio.

(...) Los textos mencionan varias veces el terrorismo relacionado con el fundamentalismo islámico, sin embargo desconocen el terrorismo de Estado, el de los ejércitos regulares, la violencia estructural o la represión institucional, como otras "guerras" empleadas para resolver conflictos sociales o políticos. Existe un fuerte desequilibrio moral entre el uso de la violencia directa y el uso de la violencia estructural que permite asentar de forma sutil la idea de que la violencia que procede del poder es menos mala o más justa que la que procede de grupos o minorías que no tienen poder.

(...) De forma latente y en ocasiones manifiesta el sujeto de la historia no es el ser humano, ni sus diferentes formas de colectividad, ni las culturas en relación a sus territorios, sino los Estados, sus líderes y luego ya los mercados. (Ecologistas en Acción, 2006, pp. 10, 88, 156).

Los mercados, el sistema económico capitalista, es otra cuestión no criticada. En primaria, en ciencias sociales, es obligatorio que el alumnado explique qué es la Unión Europea y cuáles son sus objetivos políticos y económicos, localizando en un mapa los países miembros y sus capitales.

Otro criterio de evaluación es identificar las actividades que pertenecen a cada uno de los sectores económicos y describir las características de estos, reconociendo las principales actividades económicas de España y Europa.

El alumnado de primaria debe identificar diferentes tipos de empresas según su tamaño y el sector económico al que pertenecen las actividades que desarrollan; describir diversas formas de organización empresarial; y definir términos sencillos relacionados con el mundo de la empresa y la economía, ilustrando las definiciones con ejemplos.

Los diferentes tipos de organización de la economía que no se basan en la empresa, la concentración de poder, la propiedad del suelo en manos de unos pocos, la especulación, la explotación laboral y el control del mercado por parte de las multinacionales... no entran en el temario.

Sobre la cuestión de género,

los trabajos sobre el currículo oculto de los libros de texto ya se han dedicado con cierta frecuencia al análisis del sesgo sexista que se transmite en ellos. Estudios de lenguaje, tanto verbal como icónico, o análisis de contenido referido a la división de roles se han realizado y difundido en cierta medida en el medio educativo. Nuestras observaciones no difieren de las realizadas en estos estudios: escasa presencia de mujeres, mujeres relacionadas con papeles estereotipados domésticos, imágenes que refuerzan este papel, niñas y niños que reproducen esta división... También hemos encontrado intentos puntuales de disminuir el desequilibrio en la presencia de ambos géneros u ofrecer una visión crítica del patriarcado, que en raras ocasiones se mantiene a lo largo de todo un texto. (P. 36).

En este sentido, también se puede consultar el capítulo VI de la obra del citado Torres (1998) titulado “La discriminación sexista en las instituciones escolares: niños visibles y niñas invisibles”, o el libro *Cómo se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela*, de Montserrat Moreno Marimón (1993).

Eso sí, en primaria, según el decreto que marca sus contenidos, en el segundo bloque de ciencias de la naturaleza, como último tema, aparece “la igualdad entre hombres y mujeres.” En la asignatura optativa de valores sociales y cívicos, en su bloque tres, como criterios de evaluación números catorce y quince, se encuentran el participar activamente en la vida cívica valorando la igualdad de derechos y corresponsabilidad de hombres y mujeres, y comprender y valorar la igualdad de derechos de hombres y mujeres, la corresponsabilidad en las tareas domésticas y el cuidado de la familia, argumentando en base a procesos de reflexión, síntesis y estructuración.

Y como estándares de aprendizaje evaluables encontramos el enjuiciar críticamente actitudes de falta de respeto a la igualdad de oportunidades de hombres y mujeres; colaborar con personas de otro sexo en diferentes situaciones escolares; realizar diferentes tipos de actividades independientemente de su sexo; exponer de forma argumentada la importancia de valorar la igualdad de derechos de hombres y mujeres, la corresponsabilidad en las tareas domésticas y el cuidado de la familia; realizar trabajos de libre creación investigando casos de falta de corresponsabilidad en el cuidado de la familia presentados en los medios de comunicación; y valorar el uso del diálogo para la resolución de posibles conflictos en las relaciones afectivas. No nos engañemos, todo ello, parte de una asignatura optativa, en las posiciones catorce y quince de un

tercer bloque...

El posicionamiento sobre la religión en cuanto al género femenino, mejor no analizarlo mucho. En el caso de la religión cristiana, solo hay que leer en la Biblia el Génesis 3:16... *A la mujer dijo: En gran manera multiplicaré tu dolor en el parto, con dolor darás a luz los hijos; y con todo, tu deseo será para tu marido, y él tendrá dominio sobre ti.*⁶⁹ Sobre lo que dice la Sharía islámica sobre las mujeres, cada cual puede leerlo y extraer sus conclusiones, pero no es una ley en beneficio de la mujer precisamente.

Podemos analizar multitud de valores pertenecientes a ese currículo oculto que existen de una u otra forma en los centros de enseñanza. En el citado libro de Jurjo Torres (1998) también se habla de la discriminación racista, si bien básicamente solo trata de la que sufre el pueblo gitano.

Torres menciona en su obra a Tomás Calvo Buezas, y este Catedrático de Antropología Social ya ha publicado obras cuyo título es elocuente al respecto de lo que hablamos, como por ejemplo *Inmigración y racismo: así sienten los jóvenes del siglo XXI* (2000), o *Racismo y solidaridad de españoles, portugueses y latinoamericanos: los jóvenes ante otros pueblos y culturas* (1997).

El *Diario Levante (El Mercantil Valenciano)*, publicaba el lunes, treinta de noviembre de 2009, la opinión de Calvo Buezas según la cual la mayoría de los adolescentes, más del 50%, presenta actitudes abiertas a otros pueblos y culturas, pero ante ciertas percepciones de la inmigración, más de un 40% tiene actitudes prejuiciosas, como que quitan el trabajo, crean inseguridad o aumenta la violencia. Entre el 30 y el 40% echaría de España a algunos extranjeros.⁷⁰ Personalmente, considero estos datos muy preocupantes.

Hay muchas más cuestiones que se presentan como prácticamente “parte del ser humano”:

El coche, el avión, las autopistas, los ordenadores, la industria basada en el consumo de combustibles fósiles, etc., se presentan como elementos incuestionables cuya presencia se naturaliza, percibiéndose como consustanciales al progreso a pesar de ser provocadores de buena parte de la insostenibilidad.

La tecnología da pie a presentar una visión fantástica del futuro. En ella se deja ver qué cosas se consideran prioritarias y una concepción del progreso concreta: transporte a alta velocidad, nanotecnología, ordenadores, etc. No se propone, sin embargo, ninguna reflexión

⁶⁹ Recuperado de <http://bibliaparalela.com/genesis/3-16.htm>

⁷⁰ Recuperado de <http://www.levante-emv.com/cultura/2009/11/30/tomas-calvo-buezas-jovenes-son-racistas-adultos-son-bocazas/656208.html>

para el futuro de los bosques, el territorio urbano o las relaciones sociales bajo este modelo tecnológico. (Ecologistas en Acción, 2006, p. 29).

Al margen de todo lo que escribimos, lo que debe quedar claro es que la “ideología” del currículo oculto es el pensamiento único, aquel conjunto de ideas que sin estar necesariamente escritas en ningún sitio, son las inculcadas, por acción, más o menos sutil, u omisión.

Lo que preocupa ahora a los grupos con capacidad para decidir y controlar la política educativa y las instituciones escolares es tratar de presentar lo que ellos ofrecen como lo único que es valioso, interesante y riguroso. Aquello que no concuerde con lo proclamado oficialmente como «legítimo» se intentará por todos los medios posibles que pase de manera automática a ser considerado como algo inútil, erróneo, un manejo con intenciones ocultas nocivas, etc.

Es prioritario para los grupos que controlan el poder tratar de vender sus propuestas curriculares como fruto del consenso, como algo que no puede ser sino así. Este mensaje de concordia se intenta inculcar tanto a los profesores y profesoras como, por supuesto, al colectivo estudiantil.

En primer lugar se procura convencer al profesorado y después se enseña a niños y niñas de un modo tal que implícitamente se les dice que existe un consenso acerca de los objetivos para la enseñanza de cualquier disciplina, ya se trate de matemáticas, de ciencias sociales o de lenguaje, y que existe el mismo consenso a la hora de las metodologías y de los recursos posibles. (Torres, 1998, pp. 41-42).

De la obra *Estudio del currículo oculto antiecológico de los libros de texto* (2006), aunque ya hayamos obtenido bastante información, afirmaremos lo que ya es previsible concluir gracias a su título: el currículo oculto no resulta muy favorable a planteamientos ecológicos. Es también reseñable que una de las formas más sencillas de encontrar los valores implícitos del currículo oculto es a través de los libros de texto.

Se finaliza este epígrafe con una cita del mencionado estudio. El hecho de no plantearse en ningún texto legislativo ninguna clase de crítica a la sociedad de consumo en la que nos hayamos inmersos, en mi opinión, implica ocultar realidades que, pese a su complejidad, no pueden seguir siendo ignoradas. El consumo, o más bien consumismo, al que nos incitan medios de comunicación, publicidad, centros comerciales enormes... si no se analiza críticamente, lo único que hace es avanzar, y con ello sus consecuencias.

Los hábitos desmedidos de consumo en los países del Norte dejan tras de sí un rastro de degradación que pone en peligro la supervivencia de muchas especies, entre otras la especie humana. Sin embargo los libros de texto no recogen una reflexión seria y crítica acerca de las implicaciones del modelo de consumo actual. Se presenta el consumo sin cuestionamientos respecto a sus consecuencias. No se pone de manifiesto su relación directa con la crisis ambiental, ni se habla de la dependencia y frustración que las aspiraciones consumistas producen en buena parte de la población.

Por el contrario el consumo se muestra como feliz motor de la economía y por tanto del progreso. Se asume que la producción –y lógicamente el consumo- de bienes es imprescindible para el bienestar de las personas y que, por tanto, es positivo estimular ambos y sería negativa su disminución. (Ecologistas en acción, 2006, p. 68).

CAPÍTULO 3

ESCUELA MODERNA, SISTEMA DE ENSEÑANZA ESPAÑOL Y ESCUELAS LIBRES

3.1 Similitudes y diferencias entre los principios pedagógicos de la Escuela Moderna y el sistema de enseñanza del Estado español

A través de este capítulo conoceremos proximidades y distancias entre la Escuela Moderna y el sistema de enseñanza del Estado español, comenzando por entender sus respectivos conceptos de enseñanza.

Tras ello, conocidos los principios y valores de ambos, se establecerán las conexiones e incompatibilidades pertinentes en ese sentido, aplicando el sentido crítico en todo momento, pues una retórica fantástica no va seguida de realidades.

Conoceremos la apuesta de Escuela Moderna y Estado español por las ciencias, y el papel que la religión sigue manteniendo en la enseñanza, cuestión superada hace ya más de un siglo en la Escuela Moderna.

Otras cuestiones que serán abordadas, como no podría ser de otra manera, será ver el estado de la coeducación sexual, y de la coeducación de clases, en un sistema de enseñanza en el que el concepto “clase social” no existe, directamente.

No se ignorará que el Estado desea, y legisló al respecto, subvencionar a la escuela segregadora, y que esta es una realidad que sigue existiendo en el Estado español.

La relevancia otorgada a la higiene y al juego, hechos no presentes entre los principios pedagógicos de la enseñanza estatal, serán materias abordadas. Siendo ya conscientes del papel que tenían estas circunstancias en la Escuela Moderna, comprobaremos la función residual que poseen en la actualidad en el sistema de enseñanza reglado.

3.1.1 El concepto de enseñanza

Una escuela sustentada por una persona, frente a un sistema de enseñanza de un Estado. Inicios del siglo XX frente a principios del siglo XXI. Diversos cambios en algunas circunstancias, mínimos en otras. Hay un dicho que afirma que las comparaciones son odiosas. Más que una estricta comparación, en los epígrafes siguientes haremos un resumen, una yuxtaposición incluso, cuando sea posible, entre algo bastante pequeño, y algo enorme, entre algo así como David frente a Goliat. Salvo que en este caso, Goliat mató a David, lo fusiló.

Las consideraciones educativas de Francisco Ferrer Guardia estaban claras: enseñanza científica y racional, como ya expresamos en epígrafes anteriores. Vamos a quedarnos con la cuarta acepción de la palabra revolución que nos da el diccionario de la Real Academia Española⁷¹ para

⁷¹ Recuperado de <http://lema.rae.es/drae/srv/search?key=revoluci%C3%B3n>

quedarnos con el objetivo que podría considerarse tenía la Escuela Moderna de Ferrer: Cambio rápido y profundo en cualquier cosa.

No habría gran riesgo, de esta forma, en considerar la obra educativa práctica de Ferrer como revolucionaria. El objetivo que nos aproximaría al concepto estaría relacionado con una transformación social considerable a la par que profunda.

Como ya se pudo leer en el epígrafe correspondiente, Ferrer Guardia se declaraba enemigo de la desigualdad social, y afirmaba no limitarse a lamentarla en sus efectos, sino que deseaba combatirla en sus causas, para de esta forma llegar a la justicia y a la igualdad. La enseñanza sería la herramienta.

Resultaría enormemente complejo realizar una definición simple del concepto de enseñanza que se desarrolló en la Escuela Moderna. La mera descripción de todo aquello que debiera entrar en el concepto es enormemente extensa: racionalismo radical, revolucionario, empírico, ateo, antiautoritario... ciencia y más ciencia, coeducación sexual, coeducación de clases sociales, higiene, juego y felicidad, obrerismo, sentido crítico y cuestionamiento... todo ello, en teoría.

Si a lo anterior sumamos todos los artículos que contribuían a la teorización correspondiente inmersos en el *Boletín de la Escuela Moderna*, sumaremos libertad, alegría, saber útil, *integralidad*, rebeldía, antimilitarismo, *antiestatismo*...

Una enseñanza con tantos componentes Ferrer Guardia la resumía como científica y racional, pese a que es posible considerar que conceptos como ciencia y razón en ocasiones, y a lo largo de la historia, no han ido precisamente “de la mano.”

Vayamos a comparar, resumir, o yuxtaponer, llama la atención que no poseamos en este trabajo una definición del concepto de enseñanza del Estado español. Igualmente, podríamos aplicar la misma regla que hemos aplicado para el análisis de la definición de Ferrer Guardia, es decir, realizar una suma de los componentes para aproximarnos al concepto.

Parece bastante obvio afirmar que la enseñanza proporcionada por el sistema de enseñanza del Estado español no es precisamente revolucionaria, no se pretende ninguna clase de cambio rápido y profundo, por lo menos, a mi juicio, si bien la LOMCE añade cuestiones a las que relaciona con la enseñanza que nunca habían estado tan presentes... de forma explícita.

Según la exposición de motivos de la LOCE, la educación une el pasado y el futuro de los individuos y las sociedades, estando siempre influida por el mundo del conocimiento y por el de los valores, por las legítimas expectativas de los individuos y por las exigencias razonables de la vida en común. Una visión un tanto descontextualizada de la educación, y carente de reflexión histórica, especialmente teniendo en cuenta las décadas de dictadura que se vivieron en el Estado español. Siempre habrá valores que influyan en la enseñanza, pero estos no son asépticos precisamente.

En este preámbulo, también se afirma que nunca como hoy ha sido más necesaria la convergencia entre esas dimensiones esenciales de la educación; nunca ha sido tan evidente que calidad y equidad, desarrollo económico y cohesión social, no son elementos contrapuestos, sino objetivos ineludibles, a la vez que complementarios, del avance de nuestras sociedades. Esas dimensiones esenciales de la educación, esos objetivos ineludibles no los compartiría la Escuela Moderna de Ferrer Guardia:

Demostrar a los niños que mientras un hombre depende de otro se cometerán abusos y habrá tiranía y esclavitud, estudiar las causas que mantienen la ignorancia popular, conocer el origen de todas las prácticas rutinarias que dan vida al actual régimen insolidario, fijar la reflexión de los alumnos sobre cuanto a la vista se nos presenta, tal ha de ser el programa de las escuelas racionalistas. (Ferrer, 2010, p. 149).

La conexión entre un concepto empresarial como es calidad y equidad, entre desarrollo económico y cohesión social (con la ambigüedad que estos dos últimos términos implican), en un mundo enormemente desigual, es algo que precisamente podría considerarse como una buena forma de mantener la ignorancia popular.

Según la citada exposición de motivos de la LOCE, la educación de calidad constituye, en el momento presente, un instrumento imprescindible para un mejor ejercicio de la libertad individual, para la realización personal, para el logro de cotas más elevadas de progreso social y económico y para conciliar, en fin, el bienestar individual y el bienestar social. Estas muestras de grandilocuencia no son sustentadas con datos, pero si son rebatibles con datos, análisis teóricos, informes hasta de instituciones oficiales... se ha hecho ya a lo largo de este trabajo.

La pomposidad no acababa aquí, y la exposición de motivos de la LOCE nos aporta aún más:

es una evidencia que la mejora sustancial del nivel educativo medio que ha experimentado España a lo largo de las dos últimas décadas del siglo XX ha hecho de la educación uno de los factores más importantes de aceleración del crecimiento económico y del bienestar social del país. (LOCE 10/2002, de 23 de diciembre).

Esta cita la rebatiría la propia LOMCE, pero las cifras de paro, de pobreza infantil, de desahucios... no reflejarían el presunto crecimiento económico y bienestar social del país generado por la enseñanza estatal desde la promulgación de la LOCE.

Nos encontramos ante una escuela, y un sistema de enseñanza, que lo esperan todo de la educación. La Escuela Moderna, esperaba un nuevo mundo sin Estado ni autoridad. El sistema de enseñanza español, la perpetuación de un Estado constitucional.

La Escuela Moderna aspiraba a una sociedad avanzada sin dogmas, ni dioses ni mitos. El sistema de enseñanza español, pese a afirmarse en la Constitución que ninguna confesión tendrá carácter estatal, esta misma fuente ya nos deja claro que los poderes públicos mantendrán relaciones de cooperación con la congregación católica y demás confesiones. La religión, gracias a la LOMCE, tiene un protagonismo que analizaremos un poco más adelante. El Concordato entre Estado español y Santa Sede, y los acuerdos de 1979, no suponen precisamente una carencia de poder católico en el país.

Hay una cita de la obra póstuma de Ferrer que evidencia la postura de la Escuela Moderna:

El señor C., confía solamente en el Estado, en las Diputaciones o en los Municipios, la construcción, dotación y dirección de los establecimientos escolares; error grande, a nuestro entender, porque si pedagogía moderna significa nueva orientación hacia una sociedad razonable, es decir, justa; si con la pedagogía moderna nos proponemos educar e instruir a las nuevas generaciones demostrando a la vez las causas que motivaron y motivan el desequilibrio de la sociedad; si con la pedagogía moderna pretendemos preparar una humanidad feliz, mediante haberla librado de toda ficción religiosa y de toda idea de sumisión a una necesaria desigualdad económico-social, no podemos confiarla al Estado ni a otros organismos oficiales, siendo como son sostenedores de los privilegios, y forzosamente conservadores y fomentadores de todas las leyes que consagran la explotación del hombre, inicua base de los más irritantes abusos. (Ferrer, 2010, p. 109).

Sobre esta última materia, el artículo 38 de la Constitución reconoce la libertad de empresa en el marco de la economía de mercado, garantizando y protegiendo el Estado su ejercicio y la defensa de la productividad;

resulta claro que las escuelas antecedieron al capitalismo y la industria y se siguieron desarrollando con ellos pero por motivos ajenos a ellos. Sin embargo, puede afirmarse que, desde un cierto momento de despegue del capitalismo al que sería tan difícil como ocioso poner una fecha, las necesidades de este en términos de mano de obra han sido el factor más poderoso que ha influido en los cambios acaecidos en el sistema escolar en su conjunto y entre las cuatro paredes de la escuela.

(...) Por qué el capitalismo ha sido tan capaz de dar forma a la escolarización es algo que resulta relativamente fácil de comprender. En primer lugar, las grandes empresas capitalistas han ejercido siempre una gran influencia sobre el poder político, cuando no han llegado a instrumentalizarlo abiertamente. (Fernández, 1990a, p. 111).

Ignorando nuevamente tanto el sistema económico como las desigualdades sociales que genera, la suntuosidad aparece desde el primer párrafo del preámbulo de la ley que reformaría la LOCE, la LOE:

Las sociedades actuales conceden gran importancia a la educación que reciben sus jóvenes, en la convicción de que de ella dependen tanto el bienestar individual como el colectivo. La educación es el medio más adecuado para construir su personalidad, desarrollar al máximo sus capacidades, conformar su propia identidad personal y configurar su comprensión de la realidad, integrando la dimensión cognoscitiva, la afectiva y la axiológica. Para la sociedad, la educación es el medio de transmitir y, al mismo tiempo, de renovar la cultura y el acervo de conocimientos y valores que la sustentan, de extraer las máximas posibilidades de sus fuentes de riqueza, de fomentar la convivencia democrática y el respeto a las diferencias individuales, de promover la solidaridad y evitar la discriminación, con el objetivo fundamental de lograr la necesaria cohesión social. Además, la educación es el medio más adecuado para garantizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, responsable, libre y

crítica, que resulta indispensable para la constitución de sociedades avanzadas, dinámicas y justas. Por ese motivo, una buena educación es la mayor riqueza y el principal recurso de un país y de sus ciudadanos. (LOE 2/2006, de 3 de mayo).

Rebatiré la fantasía anterior con la siguiente cita:

Para todos estos, la reforma educativa es el sucedáneo de la reforma social. Reformar la educación es la manera de no reformar los salarios, ni las relaciones de propiedad o la distribución de esta, ni la estructura de las empresas ni, en definitiva, nada que forme parte esencial del orden establecido.

La clave del proceso consiste en presentar la reforma de la educación como un atajo que permitirá reformar la sociedad sin necesidad de molestar a nadie.

No fue casualidad que, en su declive, el régimen anterior solo llevara a cabo una reforma de entidad: la reforma de la educación. Ni que el entonces ministro del ramo escribiera pomposamente, en la exposición de motivos de la Ley General de Educación de 1970, que dicha reforma sería “una revolución pacífica y silenciosa, pero la más eficaz para conseguir una sociedad más justa y una vida cada vez más humana.” (Fernández, 1990b, pp. 173-174).

Casualmente, la pomposidad a la que hice anteriormente referencia, probablemente en más de una ocasión, es el calificativo que Fernández Enguita (1990b) también usa para calificar lo escrito en una exposición de motivos... en este caso, de una ley franquista.

Hay una cita del preámbulo de la LOE, en su tercera página, que si sería un poco más aproximada a la realidad:

La pretensión de convertirse en la próxima década en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica, capaz de lograr un crecimiento económico sostenido, acompañado de una mejora cuantitativa y cualitativa del empleo y de una mayor cohesión social, se ha plasmado en la formulación de unos objetivos educativos comunes. A

la vista de la evolución acelerada de la ciencia y la tecnología y el impacto que dicha evolución tiene en el desarrollo social, es más necesario que nunca que la educación prepare adecuadamente para vivir en la nueva sociedad del conocimiento y poder afrontar los retos que de ello se derivan. (LOE 2/2006, de 3 de mayo).

La competitividad económica determinará los objetivos educativos, es decir, qué se va a entender por educación. El destrozo ambiental global y la explotación, hasta infantil, que suponen la extracción de materiales tan necesarios para la tecnología como el coltan, no se contemplan; la “evolución”, a cualquier precio, de la ciencia y de la tecnología, sin importar a quienes enriquecen y sus consecuencias, hacen necesario un nuevo escenario educativo. El Estado se somete al mercado, su sistema de enseñanza se entrega al nuevo orden mundial.

Lo glorioso de la educación vuelve en los dos primeros párrafos del preámbulo de la LOMCE:

El alumnado es el centro y la razón de ser de la educación. El aprendizaje en la escuela debe ir dirigido a formar personas autónomas, críticas, con pensamiento propio. Todos los alumnos y alumnas tienen un sueño, todas las personas jóvenes tienen talento. Nuestras personas y sus talentos son lo más valioso que tenemos como país.

Por ello, todos y cada uno de los alumnos y alumnas serán objeto de una atención, en la búsqueda de desarrollo del talento, que convierta la educación en el principal instrumento de movilidad social, ayude a superar barreras económicas y sociales y genere aspiraciones y ambiciones realizables para todos. (LOMCE 8/2013, de 9 de diciembre).

Toda esa enseñanza que no ha logrado ni dicha movilidad social, ni superar las barreras económicas y sociales... ahora gracias a la LOMCE y sus reformas prácticamente “salvará al país”. El penúltimo párrafo de la primera página del preámbulo de la ley no deja lugar a dudas: “La educación es el motor que promueve el bienestar de un país” (Ibíd.).

Llama la atención la siguiente frase que encontramos en el apartado III del preámbulo de la ley de la que ahora hablamos: “La escuela moderna es la valedora de la educación como utopía de justicia social y bienestar” (Ibíd.). Que un Estado como el español hable en una ley de utopía... que

un partido político, que por ejemplo nunca condenó en ninguna institución estatal el franquismo, escriba esa palabra en una ley, no deja de ser llamativo.

La distopía sería quizás la palabra que podría haber empleado la ley, pues en su explicación de motivos se reflejan toda una serie de opiniones bastante discutibles, como serían la equiparación entre clase empresarial y clase trabajadora, la consideración de que vivimos en una democracia cada vez más compleja y participativa (con una monarquía inamovible, una “capacidad de participación” que se refleja en votaciones cada cuatro años para elegir a quienes decidirán por todas las personas, etc.), la globalización y el impacto de las nuevas tecnologías como hechos positivos, o las pruebas de evaluación internacionales como PISA (Programme for International Student Assessment) como criterio evaluativo de la enseñanza.

Como solución a toda la problemática educativa habría que mejorar los resultados en el programa PISA, que como ya dijimos refleja resultados en comprensión lectora, competencia matemática y competencia científica. Todas las maravillosas palabras podrían resumirse en esta cuestión. Y por supuesto, incrementar el porcentaje de jóvenes que finalizan el nivel educativo de educación secundaria superior. Hay que incrementar la competitividad del país. Y todos los “problemas educativos” los hemos conocido a través de las evaluaciones europeas e internacionales, claro.

En la sociedad distópica que nos avanza el párrafo anterior, faltan algunos asuntos. En primer lugar, una nueva religión, que según la LOMCE siempre estuvo ahí, como dice el punto XI de su preámbulo:

La tecnología ha conformado históricamente la educación y la sigue conformando. El aprendizaje personalizado y su universalización como grandes retos de la transformación educativa, así como la satisfacción de los aprendizajes en competencias no cognitivas, la adquisición de actitudes y el aprender haciendo, demandan el uso intensivo de las tecnologías.

(...) Las Tecnologías de la Información y la Comunicación serán una pieza fundamental para producir el cambio metodológico que lleve a conseguir el objetivo de mejora de la calidad educativa. Asimismo, el uso responsable y ordenado de estas nuevas tecnologías por parte de los alumnos y alumnas debe estar presente en todo el sistema educativo. (LOMCE 8/2013, de 9 de diciembre).

Ya hablamos con anterioridad de la cultura empresarial que pretende introducir, ya sin disimulo, la LOMCE, y es un tema que volveremos a mencionar. Esta cultura, el emprendimiento, la obtención de lucro también como nueva religión y valor único, la pretensión de invisibilizar las diferencias económicas y sociales entre la clase empresarial-propietaria y la clase trabajadora, añadamos también la clase *desposeída* (aquella que ni tiene opción de trabajar, y ya ni tan siquiera vivienda propia ni casi derechos de ningún tipo)... son circunstancias que nos ayudan a precisar que es lo que entendería el Estado español por educación.

La retórica, en todo caso, que se emplea en los preámbulos de las leyes sobre enseñanza mencionadas, en su conjunto, y sin el necesario análisis crítico, podría llevar a pensar en un mundo educativo ideal, en el cual el sistema de enseñanza conseguirá alcanzar una sociedad sin desigualdades, utópica... y si no se logró gracias a las leyes anteriores, cada una de las leyes viene a afirmar algo así como que lo conseguirá.

Una definición aproximada al concepto de educación del sistema de enseñanza estatal sería: “herramienta por la cual perpetuar el régimen vigente, con la inculcación de los valores coherentes con ello, adecuando la preparación del alumnado a las necesidades de la economía de mercado, definidas en competencias, con un uso masivo de las tecnologías.”

A estas alturas de trabajo, estaría claro que la educación del sistema de enseñanza estatal para Ferrer Guardia suponía adiestrar, domar, domesticar. Según él, la enseñanza racionalista y científica, basada precisamente en razón y ciencia, vendría a ser aquella que lograrse que la infancia fuera enemiga de prejuicios de toda clase, tendiendo siempre a formarse convicciones razonadas, propias, sobre todo lo que sea objeto del pensamiento, sin sumisión a ninguna clase de autoridad ni dios.

En determinados momentos discursivos de las leyes, sí que se podrían encontrar similitudes entre lo escrito en sus preámbulos y lo que se encontraría en la Escuela Moderna y sus boletines. Sin embargo, la palabrería legislativa estatal, que habla de formar jóvenes con sentido crítico, solidarias (a través del voluntariado...), innovadoras, formadas, con conocimientos científicos... no menciona en ningún momento la manera real de lograrlo. Más bien, intentaría lograr presuntos fines a través de realidades muy marcadas a través de asignaturas, constantes evaluaciones y temarios cerrados (y bastante determinados por los libros de texto)... en los cuales los presuntos fines loables quedan totalmente diluidos, cuando no totalmente desaparecidos, bajo unos principios que se reflejan en los libros de texto, y en el currículo oculto, por ejemplo.

Las diferencias entre conceptos de enseñanza estaría clara, y ello sin hablar en demasía de la cuestión religiosa; la similitud principal entre Escuela Moderna y sistema de enseñanza estatal sería

la consideración de la educación como remedio a todo tipo de cuestiones, cuya solución probablemente se encuentre muy lejos de los muros de las escuelas.

3.1.2 Principios y valores

El deber de toda persona es tratar de conocer las causas de cuanto aflige a la humanidad, para poder dedicarse a combatirlas con acierto y fruto. Este sería uno de los principios morales fundamentales de la Escuela Moderna, así reflejado en los *Principios de moral científica* escritos por Ferrer Guardia (2009).

Partimos de bases diferentes, pues el sistema de enseñanza español no trataría precisamente ya no solo de mostrar a la infancia las causas de las problemáticas mundiales, sino que ni siquiera compartiría este análisis crítico, es decir, según leíamos en los preámbulos de las leyes, estamos cambiando hacia una sociedad más democrática, participativa, global y tecnológica, todo ello con unas connotaciones innegablemente positivas. El principio fundamental de la enseñanza estatal es inculcar esta visión idílica de la actualidad, y que niños y niñas se adapten a los “cambios”, a las “novedades” que nos trae el capitalismo... y no que la sociedad, en conjunto con su descendencia, considere como evolucionar hacia un mundo mejor.

La omnipresente calidad es el presunto principio básico de la enseñanza española, subordinada a organizaciones internacionales. Si la enseñanza en la Escuela Moderna pretendió ser científica y racional, la estatal actual pretende ser de calidad.

El carácter polisémico y ambiguo del término calidad y sus connotaciones positivas -¿quién no está a favor de la calidad de la enseñanza?- explican su uso generalizado con propósitos y fines diversos, cuando no opuestos. Uno de estos usos es el que se efectúa desde las políticas educativas neoliberales. El análisis -en este caso crítico- de las políticas de calidad de la enseñanza y del mismo concepto de calidad en la nueva derecha neoliberal exige, como primer paso, algunas referencias al neoliberalismo como filosofía o modo de organización social.

(...) El neoliberalismo constituye una filosofía que postula una determinada ordenación social y económica que se apoya en un discurso o retórica que forma parte de una estrategia dirigida a imponer unos determinados diagnósticos de los problemas sociales, y a ofrecer

unas alternativas que se presentan como las únicas sensatas, las únicas responsables, las únicas serias y, además, por inexorables, las únicas posibles. De ahí la expresión de pensamiento único con la que se ha caracterizado esta ideología, y de ahí, asimismo, que cualquier otro discurso o alternativa sea tachado de utópico, obsoleto, anacrónico o irreal.

(...) Detrás de todo este discurso, detrás de todas estas políticas, hay una ideología. Utilizo esta palabra en uno de los sentidos que Marx le asignaba: una falsa representación de la realidad, una representación que no coincide con lo que realmente sucede, que oculta la realidad, pero que pese a ello se mantiene porque es un modo de legitimar un tipo de dominación social y unos intereses concretos. (Viñao, 2001, pp. 64-71).

Esta ideología sería difícil de definir en pocas palabras, pero vendría a ser algo así como una especie de adoración del dinero, de la empresa y de la economía capitalista como única forma de vida.

Si un valor de la Escuela Moderna es el apoyo mutuo, ahora el sistema viene regido por la competitividad, como el sistema económico que lo sustenta. Las evaluaciones son constantes, todo pasa a ser evaluable. Por supuesto, la evaluación es individualizada, y la promoción de niños y niñas también.

A cualquier estudiante de la Escuela Moderna, o de cualquier escuela racionalista que usara sus *Principios de moral científica*, se le enseñaría que “cuando nos hallemos enfrente de una persona instruida y de cierta posición social, no creemos en su buena fe, sino en su interés en conservar un régimen protector de todos los privilegios” (Ferrer, 2009, p. 24).

Solo hay que ver la posición social de quienes realizan las leyes que rigen el sistema de enseñanza, y como son capaces de promulgar hasta leyes que apoyen a “los emprendedores”, un mero eufemismo de la clase empresarial cuyo valor es el enriquecimiento, a cualquier precio. Es revelador que en esas leyes muestren su interés por introducir la cultura empresarial en las escuelas.

Un ejemplo del valor que se transmite lo encontramos a través de los libros de texto:

En Conocimiento del Medio, 6º de Primaria, Edebé, se dice que la internacionalización de la economía es una muestra de la mejora de la calidad de vida en la Edad Moderna.

No se mencionan los costes ambientales o sociales que pueden derivarse. (Ecologistas en

Acción, 2006, p. 100).

Uno de los principios a inculcar en la Escuela Moderna es que es inmoral toda aquella propiedad que implica poseer más de lo necesario para vivir, es decir, la propiedad de cosas superfluas mientras haya quienes carezcan de lo indispensable para la vida. La autoridad ejercida para la protección de esta última propiedad tampoco sería moral. Esto quizás sí se ajustaría a lo que llaman equidad, valor que presuntamente transmite la enseñanza estatal.

El sistema de enseñanza español, por ejemplo, en su Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, nada dice sobre propiedad privada (ya mencionamos lo que dice sobre “propiedad intelectual”). Sobre autoridad, simplemente que el currículo de la enseñanza de religión católica y de las diferentes confesiones religiosas con las que el Estado español ha suscrito “Acuerdos de Cooperación” en materia educativa será competencia, respectivamente, de la jerarquía eclesiástica y de las correspondientes autoridades religiosas.

Sin embargo, primaria, ESO y demás niveles de enseñanza, deben inculcar los “valores constitucionales” y todo lo relacionado con la ciudadanía democrática. La Constitución está repleta de autoridad y propiedad: Artículo 8 (Fuerzas Armadas), Artículo 9.3 (Legalidad y jerarquía normativa), Artículo 33 (Se reconoce el derecho a la propiedad privada y a la herencia), Título II (De la Corona), Título III (De las Cortes Generales), Título IV (Del Gobierno y de la Administración), Título VI (Del Poder Judicial), Artículo 149 (El Estado tiene competencia exclusiva sobre todo tipo de materias)...

Todo lo anterior, sobre lo que no hemos decidido ni una sola palabra las personas nacidas con posterioridad a 1978, son parte de los valores constitucionales a transmitir a la juventud. Los libros de texto ayudarán a ello.

En este último sentido, dichos materiales no ofrecen ningún cuestionamiento a ninguna clase de autoridad de las mencionadas. A esto sumaremos que

a pesar del nivel de deterioro provocado por el actual sistema de “desarrollo” no se discuten los pilares en los que se sustenta. En ningún momento se cuestionan los “intocables” del crecimiento económico tales como el automóvil, la ciencia, la tecnología, los ejércitos, las multinacionales, la globalización económica, la propiedad privada, el dinero, los centros comerciales o el modelo energético basado en los combustibles fósiles.

Se confía en la ciencia y la tecnología para la resolución de los problemas ambientales y sociales. Estas se consideran positivas en si mismas, sin analizar los efectos negativos de la industria armamentística, la nuclear, la biotecnología o las farmacéuticas, ni sus vías de financiación. (Ecologistas en Acción, 2006, p. 32).

El no cuestionamiento del sistema en el cual vivimos sería un valor básico del sistema de enseñanza. En este sentido, podemos tomar como referencia el contenido de la asignatura alternativa a la religión -de la cual hablaremos- en primaria -conocido gracias al Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria-: valores sociales y cívicos.

La asignatura cuenta con tres bloques: La identidad y la dignidad de la persona, la comprensión y el respeto en las relaciones interpersonales, y la convivencia y los valores sociales. En los dos primeros, hay 16 criterios de evaluación, mientras que solo en el tercero encontramos 27 de ellos. Llamativo.

En el primer bloque la totalidad de los criterios de evaluación, bajo mi punto de vista, van encaminados hacia un individualismo meramente egoísta... dentro de lo políticamente correcto. Ejemplo de ello sería el criterio número seis: Desarrollar la autonomía y la capacidad de emprendimiento para conseguir logros personales responsabilizándose del bien común. El segundo bloque, como su nombre indica, trata de las relaciones interpersonales.

Con 27 criterios de evaluación, y hasta 89 estándares de aprendizaje evaluables, podemos entender que hay un verdadero *cajón de sastre* en el que hay de todo, dentro del bloque sobre convivencia y valores sociales. Es cierto que se incluye en esta optativa, como criterio de evaluación número 22, el valorar el uso responsable de las fuentes de energía en el planeta concienciándose del respeto del entorno y desarrollando la capacidad crítica hacia los acontecimientos que lo modifican.

Y aunque hay valores que podrían ser considerados consensuadamente fundamentales y que se incluyen en la asignatura, vamos en este momento a destacar los que reflejan los valores del Estado, que se encuentran en las dos últimas páginas del Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero:

16. Respetar los valores socialmente reconocidos, conociendo y apreciando los valores de la Constitución española y los Derechos y Deberes de la Constitución española.
17. Crear un sistema de valores propios realizando juicios morales basados en los derechos y

deberes básicos de la Constitución española.

18. Conocer y expresar las notas características de la democracia y la importancia de los valores cívicos en la sociedad democrática, así como el significado de los símbolos nacionales, la Bandera, el Escudo de España y el Himno nacional como elementos comunes de la Nación española y el conjunto de los españoles.

19. Comprender la importancia de la contribución de los ciudadanos a los servicios públicos y los bienes comunes a través de los impuestos realizando razonamientos críticos.

24. Emplear las nuevas tecnologías desarrollando valores sociales y cívicos en entornos seguros.

Si a los valores mencionados sumamos la importancia de la religión como asignatura evaluable que ha traído consigo la LOMCE, quizás nos aproximamos al lema “Dios, patria y rey”.

Los principios que se transmitían en la Escuela Moderna no concebían patrias, ni dioses ni reyes, ni los ejércitos que las defienden:

Hoy en día se conserva la fuerza armada con el mismo pretexto de guardar la patria, que se dice común; pero, en realidad, se emplean las tropas para defender los intereses de los amos y propietarios de ellas.

(...) Es inmoral el uso de armas cuando es en defensa de intereses ajenos y en detrimento de otros.

El militar voluntario puede ser excusable solamente por su ignorancia de lo que su profesión representa.

El militar obligado es una víctima de los errores cometidos por nuestros antepasados y transmitidos por rutina, por las religiones y por las astucias de los directores de los pueblos. (Ferrer, 2009, pp. 37-39).

En el proyecto de real decreto por el que se establece el currículo básico de la educación

secundaria obligatoria y del bachillerato encontramos en la asignatura de valores éticos, en el primer ciclo de la ESO, dentro de los estándares de aprendizaje evaluables, y en el bloque cuatro, lo siguiente:

5.2. Describe los conceptos preliminares delimitados en la Constitución Española y su dimensión ética, tales como: la nación española, la pluralidad ideológica, así como el papel y las funciones atribuidas a las fuerzas armadas, a través de la lectura comprensiva y comentada de los artículos 1 al 9.⁷²

En cuarto de la ESO, la situación se amplía, pues en el bloque cinco, como quinto criterio de evaluación, encontramos:

Describir la misión atribuida a las fuerzas armadas españolas y su relación con los compromisos que España tiene con los organismo internacionales a favor de la seguridad y la paz, reconociendo las consecuencias de los conflictos armados, su impacto mundial y la importancia de los valores éticos como guías normativas que limitan el uso y aplicación de la fuerza y el poder.⁷³

Los estándares de aprendizaje evaluable que encontramos al respecto no ponen precisamente en duda el papel militar:

5.1. Describe y estima la importancia de la misión de las fuerzas armadas, (en el art. 15 de la ley de Defensa Nacional), acerca de la seguridad y defensa de España y su contribución en situaciones de emergencia y ayuda humanitaria, tanto nacionales como internacionales.

5.2. Conoce y asume como ciudadano, los compromisos internacionales realizados por España en defensa de la paz y la protección de los derechos humanos, como miembro de organismos internacionales: ONU, OTAN, UE.

⁷² Anexo II. Materias específicas. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/participacion-publica/cerrados/2013/curriculo-basico.html>

⁷³ *Ibidem*.

5.3. Identifica las consecuencias de los conflictos armados a nivel internacional, considerando la importancia de organizaciones internacionales que promuevan y vigilen el cumplimiento de un derecho internacional, fundamentado en la DUDH.⁷⁴

Y por si no quedara clara la cuestión, el estándar de aprendizaje evaluable que encontramos justo anteriormente a estos tres es:

4.3. Emprende la elaboración de una presentación, con medios informáticos y audiovisuales, sobre algunas de las nuevas amenazas para la paz y la seguridad en el mundo actual, apreciando la colaboración de las fuerzas armadas en estas cuestiones, tales como: el terrorismo, los desastres medioambientales, las catástrofes naturales, las mafias internacionales, las pandemias, los ataques cibernéticos, el tráfico de armas de destrucción masiva, de personas y de órganos, entre otros.⁷⁵

No fue casualidad que en páginas anteriores usáramos la noticia redactada por Mónica Chientaroli⁷⁶ cuyo título no dejaba lugar a dudas: “Valores Éticos, la asignatura que ensalza las Fuerzas Armadas y critica la desobediencia civil.”

Lo cierto es que la comparación entre los principios de la Escuela Moderna y los valores del sistema de enseñanza estatal, bajo mi punto de vista, ofrecen, salvo en algunos momentos concretos y retóricos, pocas similitudes.

Frente a un sistema en el cual prima la cultura del esfuerzo como valor, Ferrer Guardia apostaba por otro camino a seguir:

Deseo fijar la atención de los que me leen sobre esta idea: todo el valor de la educación reside en el respecto de la voluntad física, intelectual y moral del niño. Así como en ciencia no hay demostración posible más que por los hechos, así también no es verdadera educación sino la que está exenta de todo dogmatismo, que deja al propio niño la dirección de su

⁷⁴ Anexo II. Materias específicas. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/participacion-publica/cerrados/2013/curriculo-basico.html>

⁷⁵ *Ibíd.*

⁷⁶ Recuperado de http://www.eldiario.es/sociedad/asignatura-Valores-Eticos-critica-desobediencia_0_214178975.html

esfuerzo y que no se propone sino secundarle en su manifestación. Pero no hay nada más fácil que alterar esta significación, y nada más difícil que respetarla. (Ferrer, 2010, p. 134).

Si leemos los principios morales con los que se educaba al alumnado en la Escuela Moderna, es decir, en gran parte las ideas de Ferrer Guardia sobre propiedad, autoridad, religión, lo militar, la judicatura, la política, el patriotismo, la explotación laboral, y en sí, sobre la sociedad, los mínimos calificativos que recibiría tanto Ferrer como su escuela, por parte de la clase empresarial, política y periodística serían los de radical e, incluso, *antisistema*. Y con toda la razón. Si dichos atributos poseen, o no, connotaciones positivas, o negativas, ya es más discutible, si bien empleadas por la mencionada clase, en su conjunto, se trataría más bien de insultos y descalificaciones.

Eso sí, toda una serie de valores encontrados en los libros de texto del sistema estatal de enseñanza sí que no estarían relacionados con la llegada de un mundo mejor precisamente: La inexistencia del concepto de sostenibilidad, la incuestionabilidad del “progreso, el desarrollo y el crecimiento”, la difusión de un futuro distorsionado o inexistente, la predicación positiva de la tecnología, la irrelevancia de determinadas soluciones propuestas y la ocultación de las relevantes, la invisibilización de la mujer, la ciencia como valor absoluto (hecho perfectamente atribuible también a la Escuela Moderna), el proceso de mercantilización de la vida, el etnocentrismo y el desprecio por las culturas ecológicamente sostenibles, la globalización y la concentración de poder, el consumismo, la falta de información sobre el papel de las multinacionales, y un extenso etcétera.

Los principios de la Escuela Moderna se rigen por el antiautoritarismo, por no dejar títere con cabeza, por pretender romper los cimientos de un sistema político-económico muy injusto, por resumirlo de algún modo; los valores del sistema de enseñanza español, e incluso las competencias que pretenden que niños y niñas posean, se rigen por los criterios del mercado. Y el mercado suele usarse como un concepto ambiguo, y no debiera: Banco Mundial, OCDE, Unión Europea, multinacionales diversas... fijan el camino, determinan los valores. Cuando se leen sus documentos, y luego las legislaciones españolas, las coincidencias no son fruto de la casualidad.

3.1.3 Ciencia y religión

El posicionamiento de la Escuela Moderna con respecto a estas cuestiones era claro; “nuestro ideal es el de la ciencia y a él recurriremos en demanda del poder de educar al niño favoreciendo su desarrollo por la satisfacción de todas sus necesidades a medida que se manifiesten y se desarrollen” (Ibíd); sin mitos, ni dogmas, ni dioses, ni explicaciones fantásticas de ningún tipo,

sin nada relacionado con la moral religiosa.

Antes de leer cualquier referencia legislativa española, compartamos una reflexión que parece obviar, por ejemplo, las cifras de pobreza actual, lo que lleva a no considerar que no habrá quizás ciencia y tecnología donde ni tan siquiera hay comida:

Vivimos en una sociedad en que la ciencia y la tecnología ocupan un lugar fundamental en el sistema productivo y en la vida cotidiana en general. Parece difícil comprender el mundo moderno sin entender el papel que las mismas cumplen.

(...) Esta convicción nos conduce a reivindicar la incorporación de la educación científica a la educación obligatoria. Pero esta reivindicación debe estar unida a un nuevo enfoque de la enseñanza de las ciencias que permita asegurar una educación científica de calidad con equidad, es decir, no reservada solo a unos pocos.

(...) Nuestra preocupación se centra en cómo podemos contribuir a desarrollar e incentivar en las personas la capacidad para aprender. Indudablemente que no es tarea única ni exclusiva de la enseñanza de las ciencias, ni ella por sí sola podrá lograr cambios significativos. Pero sí debemos cuestionarnos cómo la enseñanza de las ciencias puede contribuir a que los jóvenes adquieran los instrumentos y destrezas adecuados y pertinentes para aprender y seguir aprendiendo, de manera que puedan conocer, interpretar y actuar en el mundo que les toque vivir, donde lo único constante será el cambio.

(...) La importancia de la enseñanza de las ciencias en la sociedad actual es hoy plenamente reconocida. Este reconocimiento, unido a la creciente preocupación por el fracaso en lograr que los alumnos adquieran conocimientos científicos, ha conducido a proponer la introducción de la enseñanza de las ciencias a edades más tempranas. (Nieda y Macedo, 1997, pp. 2-4).

La extensa cita anterior, que parecería obtenida de un preámbulo de cualquiera de las leyes que hemos tratado, ha sido tomada de una publicación de la Unesco, y con ello no habría muchas

dudas al respecto del posicionamiento que posteriormente tomaría la enseñanza estatal española al respecto. Lo referente a la religión es una cuestión que trataremos un poco más adelante.

En la Escuela Moderna, de las ocho grandes áreas de conocimiento impartidas, las ciencias naturales, las ciencias físicas y los estudios matemáticos eran tres de ellas, con una relevancia considerable, siendo esta aún mayor en la formación del profesorado a la que aspiraba la escuela. Estudios pedagógicos y estudios sociológicos se podrían enmarcar, en líneas generales, dentro de la categoría de ciencias sociales.

La enseñanza primaria del Estado español cuenta con cinco asignaturas troncales, entre ellas ciencias de la naturaleza, ciencias sociales y matemáticas. Entre las asignaturas específicas no habría ninguna estrictamente científica, siendo religión o la asignatura llamada valores sociales y cívicos, una de ellas, obligatoria. Ambas son dos de las cuatro opciones que posee el alumnado entre cuatro opciones, a elegir una como mínimo, de entre las optativas específicas.

En la ESO, el peso de las ciencias es mayor, bajo mi punto de vista: Biología y geología en primer curso; Física y química en segundo curso. En tercer curso, Biología, geología, física, química... matemáticas y geografía en los tres cursos. Tecnología se convierte en asignatura optativa específica.

Cuarto curso de la ESO presenta dos itinerarios. En ambos, matemáticas y geografía están presentes como obligatorias. Quienes deseen acceder al bachillerato, tendrían que elegir dos asignaturas troncales de entre las cuatro ofertadas; tres de ellas son biología y geología (juntas en una asignatura), economía, y física y química, que también formarían una materia conjuntamente.

Quienes pretendieran seguir el itinerario de cuarto curso para ingresar en formación profesional posteriormente, tendrían que elegir dos asignaturas troncales de entre tres ofertadas: ciencias aplicadas a la actividad profesional, iniciación a la actividad emprendedora y empresarial, o tecnología.

El alumnado de cuarto curso también está obligado a elegir un mínimo de una, y máximo de cuatro, materias específicas de entre once opciones; una de las opciones sería una asignatura troncal no seleccionada con anterioridad. Cultura científica, y tecnologías de la información y la comunicación, se convierten en asignaturas.

La religión, o su alternativa, es una asignatura específica obligatoria en toda la ESO, así como una optativa específica, con lo cual habría algo así como dos opciones para seleccionarla, siendo evaluable con el mismo peso que cualquier otra materia.

Si vemos las materias impartidas en la Escuela Moderna que están transcritas en el epígrafe 1.3.3, y acometemos una yuxtaposición con las asignaturas del sistema de enseñanza español, encontraremos grandes similitudes, en algunos casos hasta se podría pensar que demasiadas.

Geografía, ciencias naturales y matemáticas, ocupan un papel similar. La física también llegaría en momentos muy parecidos.

Objetivo, teórico, de la enseñanza primaria estatal, es que el alumnado conozca los aspectos fundamentales de las ciencias de la naturaleza, las ciencias sociales, la geografía, la historia y la cultura; básicamente, las mismas pretensiones, también teóricas, de los cursos de la Escuela Moderna.

En la cuestión religiosa es donde encontramos una de las diferencias más considerables entre la escuela ferreriana y el sistema de enseñanza estatal. Sería interesante analizar el papel de la congregación católica, en cifras numéricas, a principios del siglo XX. Y compararlo con el papel que tiene hoy la religión en la enseñanza. Sobre esta última materia, si es posible aportar más información con datos más o menos actualizados, pues ya hemos visto el peso que tiene la asignatura de religión en la primaria y en la ESO estatales.

La Iglesia católica, excluyendo a las Administraciones públicas, es la institución que cuantitativamente mayor poder detenta en la enseñanza en el Estado español. Desde la dictadura franquista hasta el régimen político-económico actual, que según la Constitución es aconfesional, las escuelas cristianas no han sufrido especialmente ninguna clase de revés.

El objetivo de la jerarquía católica de, como mínimo, influenciar en el ámbito de la enseñanza es un hecho. Escritos y declaraciones de la Conferencia Episcopal, de la Comisión Episcopal de Enseñanza o de los diferentes obispos existieron, y existen, con la difusión correspondiente a través de sus propios medios, y con la relevancia que puedan tener cuando el partido político que gobierna se autodefina como cristiano.

Pero no solo es la jerarquía eclesiástica la que pretende condicionar e intervenir en la política educativa, sino que hay otras instituciones religiosas o dirigidas por religiosos que desempeñan una labor, quizás poco conocida, pero intensa en este sentido:

- La Federación Española de Religiosos de la Enseñanza-Centros Católicos (FERE-CECA). Agrupa a las numerosas instituciones cristianas que existen, fue fundada durante el franquismo, en 1957.
- La Confederación Española de Centros de Enseñanza (CECE). No es una institución propiamente eclesiástica, no obstante ha estado dirigida, hasta su prematura muerte, por el agustino Ángel Martínez Fuertes y otros religiosos. CECE ha sido durante años la patronal hegemónica de la enseñanza privada, procediendo su base organizativa de la antigua patronal del Sindicato Vertical de Enseñanza desaparecido

en 1977. CECE ha reivindicado y presionado permanentemente por las subvenciones a la enseñanza privada hasta conseguir que la gran mayoría de los centros privados de los niveles obligatorios dispongan de financiación pública.

- La Confederación de Centros de Educación y Gestión (E y G) es una nueva patronal segregada de la anterior en 1989, que agrupa a la gran mayoría de las órdenes religiosas.
- La Confederación Católica de Padres de Familia y Padres de Alumnos (CONCAPA).
- La Federación de Sindicatos Independientes de Enseñanza (FSIE), cuya implantación entre el profesorado de los colegios privados tiene el beneplácito de la patronal católica. (Pérez, M., 2000, p. 40).

No es casualidad que todos los entes mencionados formen parte del Consejo Escolar del Estado⁷⁷, menos el FSIE, que igualmente colabora.⁷⁸ Tampoco lo es que, según el *Informe 2013 sobre el estado del sistema educativo*, realizado por el Consejo Escolar del Estado, en el curso 2011-2012, la CONCAPA recibiera, oficialmente, un mínimo de 90.748,47 euros en subvenciones (CEE, 2013, p. 316).

Pero el dinero público para fines confesionales en lo referente a la enseñanza no acaba ahí, las cifras son, cuando menos, llamativas, para un estado no confesional, como a continuación vamos a enumerar.

En el ámbito de la enseñanza, durante el curso 2013-2014, para el pago de los salarios y costos sociales de unas 19.000 personas que imparten religión católica (designadas por los obispos), en lo más de 21.000 centros no universitarios, ni de régimen especial, (unos 15.000 públicos y 6.000 privados concertados), la cantidad supone unos 430 millones de euros para la enseñanza pública, y unos 180 millones para la privada concertada, ascendiendo la cifra total a 610 millones de euros.

Y seguimos subiendo. Tengamos en cuenta que alrededor del ochenta por ciento de la enseñanza privada concertada es católica, según el informe de abril del año 2014 de Europa Laica titulado *Opacidad y financiación de la Iglesia católica*,⁷⁹ de donde también se obtuvieron los datos

⁷⁷ Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/cee/organizacion/composicion.html>

⁷⁸ Recuperado de <http://www.fsie.es/index.php/comunicacion/actualidad/1131-el-consejo-escolar-del-estado-acepta-importantes-enmiendas-de-fsie-al-proyecto-r-d-de-titulaciones-eso-bachillerato-y-fp-basica>

⁷⁹ Recuperado de <https://laicismo.org/2014/opacidad-y-financiacion-de-la-iglesia-catolica/61347>

anteriores.

Según el *Informe 2013 sobre el estado del sistema educativo*, en el curso 2011-2012 la enseñanza de titularidad privada no universitaria de España obtuvo unos beneficios corrientes de 549,3 millones de euros (p. 118). Es necesario señalar que los centros de iniciativa social financiados con fondos públicos mediante los conciertos educativos no presentan beneficios corrientes en lo que se refiere a las enseñanzas objeto del concierto. En el curso 2010-2011, el 32,2% de los alumnos españoles matriculados en enseñanzas de régimen general lo estaban en centros de titularidad privada: el 25,6% en centros privados con enseñanzas concertadas y el 6,5 % restante en centros privados sin enseñanzas concertadas. Este porcentaje de alumnado en la enseñanza privada ha tenido una subida considerable si lo comparamos al porcentaje, por ejemplo, del curso 1995-1996 (Ibíd.).

Los ingresos corrientes que percibieron los centros educativos de titularidad privada en el conjunto del territorio nacional se situaron en 10.940,5 millones de euros (4.397 euros por alumno). El 58,6% de esos ingresos corrientes procedieron de la Administración pública (Ibíd.).

Vemos el volumen de negocio que es la enseñanza privada en manos de congregaciones religiosas, y quien financia mayoritariamente estos centros, así como el porcentaje de alumnado total al que imparte enseñanza.

Sin embargo, pese a que económicamente la institución católica no perdía peso, si que “curricularmente” algo perdió. La LOE, en su Disposición adicional segunda, se limitaba a decir que la enseñanza de la religión católica se ajustaría a lo establecido en el Acuerdo sobre Enseñanza y Asuntos Culturales suscrito entre la Santa Sede y el Estado español.

A tal fin, y de conformidad con lo que dispone dicho acuerdo, se incluiría la religión católica como área o materia en los niveles educativos que correspondiera, que sería de oferta obligatoria para los centros y de carácter voluntario para el alumnado.

La enseñanza de otras religiones se ajustaría a lo dispuesto en los Acuerdos de Cooperación celebrados por el Estado español con la Federación de Entidades Religiosas Evangélicas de España, la Federación de Comunidades Israelitas de España, la Comisión Islámica de España y, en su caso, a los que en el futuro pudieran suscribirse con otras confesiones religiosas.

Esto vendría a suponer que, con las cifras en las que nos movíamos, con los datos que tenemos hasta el curso 2009-2010, el alumnado que en centros de titularidad pública no asistía a clase de religión católica era del 26% en primaria, del 55% en secundaria y del 65% en bachillerato y formación profesional.⁸⁰

Con estos porcentajes obtendríamos una media de, al menos, un 46% de alumnado de todas

las etapas no universitarias que en la enseñanza pública no asistía a religión. El porcentaje de alumnado que en todas las etapas no universitarias, en la escuela de titularidad pública, solicitaba religión católica era de un 53%. Un 1% solicitó otras religiones (islámica, evangélica, judía).⁸¹

Y con respecto al volumen de negocio que mencionaba anteriormente, hay que contar las cuantiosas donaciones que diversos estamentos públicos, como Ayuntamientos, Comunidades Autónomas, Diputaciones, etcétera, hacen a fundaciones y otras entidades educativas de la Iglesia.

También las organizaciones de la Iglesia y la Conferencia Episcopal española reciben diversas subvenciones y donaciones de apoyo por parte del Estado, para sus editoriales y medios de comunicación.

Estos apartados económicos no son sencillos de contabilizar, ya que su cuantía ofrece diversas “complejidades” para su averiguación, pues se encuentra muy “diluida”, y hay que acudir a un alto número de fuentes y partidas presupuestarias, difíciles de localizar. Por ejemplo, el encontrar una de las subvenciones otorgadas a la CONCAPA fue, prácticamente, un hecho determinado por la casualidad.

A modo de resumen, el destierro de la religión que se produjo en la Escuela Moderna no es algo que siga precisamente vigente en el Estado español, si bien las ciencias seguirían teniendo un papel hasta cierto punto similar. Las competencias matemáticas y científicas figuran como objetivos oficiales, y las asignaturas, como hemos visto, siguen ahí. El número de menores bajo la influencia religiosa sigue siendo considerable, y ni los centros de enseñanza ni las organizaciones cristianas parecen haber perdido poder en la instrucción de la juventud. Cuantitativamente hablando, los datos son contundentes. El poder cualitativo de la congregación católica sería, posiblemente, un estremecedor objeto de estudio.

3.1.4 La coeducación sexual

Existe la posibilidad de pensar que el tema que lleva por título este epígrafe es un tema superado. La Escuela Moderna fue uno de los espacios pioneros en llevar a cabo la coeducación sexual; en el Estado español esta es una cuestión más que asumida, niños y niñas acuden conjuntamente a la escuela, aunque quizás no en todas.

El 23 de agosto de 2012, diversos medios de comunicación digitales⁸² publicaban que el cesado Ministro de Educación, Cultura y Deporte, José Ignacio Wert, anunciaba cambios legislativos para que los centros concertados que separen los alumnos por sexos puedan ser

⁸¹ Ibídem.

⁸² Recuperado de http://www.huffingtonpost.es/2012/08/23/el-ministerio-de-educacio_n_1825604.html?

subvencionados.

Poco después, el 19 de septiembre de 2012, otras fuentes también digitales⁸³ mostraban que el mismo personaje había afirmado dicho día, en el Congreso, que la educación diferenciada por sexos, que supone el uno por ciento de todo el sistema educativo no universitario, es una opción de libertad, sea minoritaria o mayoritaria.

Algo más de un año después, estos “globos sondas” del antiguo Ministro tendrían su consolidación real en la nueva ley sobre enseñanza que aprobaría la mayoría absoluta de su partido político, si bien la enseñanza que segregaba en función del sexo no desapareció con la muerte de Franco.

Veamos lo que dice la LOMCE, artículo único, sesenta y uno:

El apartado 3 del artículo 84 queda redactado de la siguiente manera:

«3. En ningún caso habrá discriminación por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social.

No constituye discriminación la admisión de alumnos y alumnas o la organización de la enseñanza diferenciada por sexos, siempre que la enseñanza que impartan se desarrolle conforme a lo dispuesto en el artículo 2 de la Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza, aprobada por la Conferencia General de la UNESCO el 14 de diciembre de 1960.

En ningún caso la elección de la educación diferenciada por sexos podrá implicar para las familias, alumnos y alumnas y centros correspondientes un trato menos favorable, ni una desventaja, a la hora de suscribir conciertos con las Administraciones educativas o en cualquier otro aspecto. A estos efectos, los centros deberán exponer en su proyecto educativo las razones educativas de la elección de dicho sistema, así como las medidas académicas que desarrollan para favorecer la igualdad.» (LOMCE 8/2013, de 9 de diciembre).

Páginas más adelante, encontramos “otra perla”:

⁸³ Recuperado de <http://www.lavozdegalicia.es/noticia/politica/2012/09/19/ignacio-wert-educacion-separada-sexos-opcion-libertad/00031348049229185860848.htm>

Disposición transitoria segunda. *Aplicación temporal del artículo 84.3 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.*

Los centros privados a los que en 2013 se les haya denegado la renovación del concierto educativo o reducido las unidades escolares concertadas por el único motivo de ofrecer educación diferenciada por sexos podrán solicitar que se les aplique lo indicado en el artículo 84.3 de esta Ley Orgánica para el resto del actual periodo de conciertos en el plazo de dos meses desde su entrada en vigor. (Ibíd.).

Segregar no solo es legal, sino que puede ser perfectamente financiado con dinero público. De hecho, esta última disposición garantizaría que los centros que segregan recibieran conciertos con celeridad.

Esto pudo no haber sido así. El diez de junio de 2011 el Boletín Oficial de las Cortes General publicaba el *Proyecto de Ley integral para la igualdad de trato y la no discriminación*, que quizás hubiera cambiado bastante el contexto.

Este Proyecto decía, en su artículo 16, lo siguiente:

1. Las Administraciones educativas garantizarán la ausencia de cualquier forma de discriminación por razón de las causas previstas en esta Ley, y en todo caso, en los criterios y prácticas sobre admisión y permanencia en el uso y disfrute de los servicios educativos, con independencia de la titularidad de los centros que los imparten.

2. Los centros educativos que excluyan del ingreso en los mismos a grupos o personas individuales por razón de alguna de las causas establecidas en esta Ley, no podrán acogerse a cualquier forma de financiación pública.⁸⁴

En septiembre del año 2012, el Pleno del Congreso rechazaba, con los votos en contra del Grupo Parlamentario Popular y Unión del Pueblo Navarro, tramitar el proyecto de Ley de Igualdad de Trato elaborado por el Gobierno de José Luis Rodríguez Zapatero, que en ese momento era registrado en la Cámara por el Grupo Socialista como proposición de Ley.⁸⁵

⁸⁴ Recuperado de

http://www.ccoo.es/comunes/recursos/1/doc58370_Proyecto_de_Ley_integral_para_la_igualdad_de_trato_y_la_no_discriminacion_.pdf

⁸⁵ Recuperado de <http://www.europapress.es/epsocial/noticia-congreso-rechaza-tramitar-ley-socialista-igualdad-trato->

Se trataba de un primer paso en favor de la escuela segregada. Como ya hemos dicho, esto no es ninguna novedad, pero el intento legislativo de acabar con su financiación pública, e incluso con su existencia, según podría interpretarse del citado artículo 16.1, si sería algo innovador.

Contextualicemos, de forma crítica, y al menos brevemente, la cuestión coeducativa:

En el año 1936 aproximadamente un 30% de las escuelas públicas eran ya de niñas y niños. La guerra impide completar este proceso y en el franquismo se retrocede de nuevo a la escuela segregada, que será casi exclusiva hasta 1970. Y es a partir de la Ley de Educación de aquel año y de su paulatina aplicación en los setenta cuando se generaliza la escuela mixta, primero entre las públicas, después también en la mayoría de las privadas, incluso religiosas. Quedó solo un reducto de escuelas segregadas, la mayoría de ellas vinculadas al Opus Dei o a alguna orden religiosa.

¿Cuál es el balance que podemos hacer del predominio de la escuela mixta? Las insuficiencias de la escolarización mixta, tanto en relación a la educación de las niñas como de los niños, han sido puestas de relieve en numerosos trabajos desde los años ochenta, y el término “coeducación” ha sido ampliado de modo que la escuela mixta como tal, dominada todavía por una concepción androcéntrica de la cultura, ya no puede ser entendida como la culminación de la construcción de un modelo coeducativo. La escuela mixta es un paso necesario, pero aun insuficiente para llegar a una forma de educación que ponga en el mismo plano de importancia a niños y a niñas, a las pautas culturales de género femenino y a las de género masculino, y que permita a todos y a todas adoptarlas en ambos casos, con independencia de su sexo. En este sentido, se ha realizado una crítica de la escuela mixta por insuficiente como forma de coeducación. (Subirats, 2010, p. 144).

Coincidiendo con lo que dice la Catedrática Marina Subirats en su crítica, ahora podríamos ofrecer unos datos que pueden poner de relieve que, en la actualidad, en el Estado español, es más vigente, numéricamente hablando, la segregación en la escuela que muchos de los principios de la

Escuela Moderna. Con esto se quiere decir que habría un mayor número de escuelas que segregan en comparación con aquellas que llevarían algo así como una enseñanza racionalista, o que tendrían a la Escuela Moderna como referente de base.

En el Estado español,

150 colegios ofrecen enseñanza por sexos, pero solo en centros privados o concertados. La mayoría de ellos están adscritos a congregaciones o movimientos religiosos, algo que no sucede en el extranjero (...), pero resulta imposible averiguar a cuántos alumnos albergan porque el Ministerio de Educación carece de datos al respecto; los registros de colegios privados y concertados dependen de cada comunidad autónoma. Como cifra orientativa, cabe señalar el caso de Fomento de Centros de Enseñanza, empresa cercana al Opus Dei que integra 34 colegios -20, concertados- y un instituto mixto de bachillerato. Los centros se reparten en 11 comunidades y atienden a una población total de 22.000 alumnos. Niños y niñas por separado, por supuesto. Creada en 1963, esta entidad supone “la mayor oferta de educación diferenciada en España, recuerda Juan Curcó, director general.”

(...) Si la educación diferenciada mejora el rendimiento académico, como sostienen sus adalides, ¿por qué en España solo los colegios religiosos la ofertan? Juan Curcó ignora “si hay colegios de educación diferenciada sin ideario cristiano.” A juzgar por los centros consultados, la mayoría se coloca en un lado muy concreto de la Iglesia Católica: el ultraconservador. Los colegios del Opus Dei son una muestra. O el concertado Monte Tabor, en Pozuelo de Alarcón (Madrid), que ofrece un sistema de educación diferenciada mixta (solo se separan en primaria y secundaria) y pertenece al Movimiento Apostólico de Schoenstatt.

(...) En el debate sobre este modelo de educación hay lugar para plantear la pertinencia de las subvenciones que recibe del Estado la escuela concertada: cada plaza en uno de estos centros cuesta a la Administración 1.841 euros, según datos de 2005 de la Federación de Religiosos de Enseñanza (FERE). ¿Es de recibo sufragar una educación separada por sexos?

Según el Supremo, sí, en sentencia de 2006. (Sánchez-Vallejo, 2008).

Y ya no solo por el Supremo, sino por la LOMCE, que dejó muy claro que la enseñanza segregadora es subvencionable, y para ello lo hizo ley. Y los tribunales, cumplen las leyes que aprueba la clase política.

En la década actual, algunas escuelas privadas segregadas consiguieron ser concertadas (CEAPA -Confederación Española de Asociaciones de Padres de Alumnos- produjo un documento a principios de 2009 denunciando que unas 60 escuelas vinculadas al Opus Dei, que separan a los alumnos de las alumnas en las clases, estaban concertadas, es decir, parcialmente financiadas con dinero público), a partir de un cambio legislativo introducido por el segundo gobierno del P.P. (2000-2004) que eliminó la segregación por sexo como uno de los motivos excluyentes de los conciertos educativos. (Subirats, 2010, p. 145).

Al margen del tratamiento de lo económico, hay hoy quienes defienden la enseñanza segregada. Pero la cuestión religiosa no es la que prima en el intento de perpetuación y legitimación de esta enseñanza.

Según Marina Subirats, habría dos argumentos fundamentales por parte de quienes consideran una opción válida la segregación por sexos en las escuelas:

- 1) Las diferencias en el desarrollo y maduración del cerebro entre niños y niñas, que complican, al educarlos conjuntamente, los procesos educativos de unos y otras.
- 2) Las diferencias en los comportamientos y actitudes de niños y niñas, que implican un elemento negativo –violencia, retraso escolar, falta de estímulos de competición...- cuando se produce una educación conjunta (Ibíd.).

Zanjaré la cuestión de la mejor forma posible, a través de unos cuantos artículos cuya información aportada será suficiente para decantar un posible debate hacia alguna de las posiciones.

Primero vamos a usar las conclusiones que encontramos en un artículo que toma por referencia el estudio de la OCDE *¿Preparados igualitariamente para la vida? Resultados escolares*

de chicos y chicas de 15 años, que usa como referencia los datos del informe PISA:

- La mayor diferencia por género es de 38 puntos; por estudios de los padres, de 85.
- Las chicas obtienen 38 puntos más en lectura que los chicos sobre una media de 500.
- En matemáticas los chicos consiguen 11 más que ellas.
- En ciencias son muy parecidos. Ellos identifican con más pericia los fenómenos científicos pero ellas los explican mejor.
- Hay actitudes y motivación tras las diferencias en matemáticas y lectura. En ciencias, donde no hay apenas diferencias, tampoco las hay en el nivel de motivación. (Aunión, 2009).

En todo caso, ya sabemos lo que evalúa PISA, ya hablamos de ello anteriormente. No consideramos este informe, ni sus mediciones, como algo parecido a la panacea. Simplemente en esta ocasión, sus datos no reforzarían especialmente la necesidad de la enseñanza segregadora.

Hay más, y bastante más relacionado con el tema que nos ocupa: el artículo “The Pseudoscience of Single-Sex Schooling”, cuya traducción vendría a ser algo así como “la pseudociencia de la escolarización por sexos”. Este escrito fue publicado en la revista *Science* en septiembre de 2011, y de sus conclusiones se hicieron eco diversos medios de comunicación españoles.⁸⁶

El estudio vendría a concluir que la segregación en las aulas (opción que tendrían en los Estados Unidos unos 500 centros de enseñanza) fomenta el sexismo y refuerza los estereotipos de género. Quienes han llevado a cabo la investigación, liderada por Diane F. Halpern, de la universidad Claremont McKenna, en California, señalarían que este tipo de colegios legitiman el sexismo institucional.

Eduardo López López, de la Universidad Complutense de Madrid, publicó en 2010 un artículo en el que concluía que, aunque la escolarización segregadora es una opción estadísticamente más valiosa que la coeducativa, en particular bajo ciertas circunstancias -concretamente para las niñas, y en especial si procedían de minorías desfavorecidas-, si se tiene en mente el rendimiento, puede afirmarse que ninguna de las opciones resulta superior. En general, viene a decir, el beneficio de la educación segregada solo parece haber tenido efecto en

circunstancias muy concretas, ciertas clases sociales, etnias, en algunas materias, determinados momentos evolutivos y escolares, y en ciertas épocas.⁸⁷

Este artículo, publicado en la *Revista Educación XXI* de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), todavía no incluía las conclusiones a las que llegaron los autores de la investigación de *Science*, a quienes los defensores de la escuela diferenciada quitan credibilidad por pertenecer todos ellos a una asociación en defensa de la coeducación.

María Calvo Charro, profesora de la Universidad Carlos III y presidenta de la Asociación Europea de Centros de Educación Diferenciada (EASSE) se sorprende de que el artículo tache de pseudocientíficos los estudios en los que se basa la administración de Obama, que ha promovido este tipo de escuelas. “La práctica, lo que estoy viendo allí a diario es el éxito académico. Y no de niños pijos de colegios privados, sino de color, de Harlem, condenados al fracaso escolar (...)”

Una de las mayores estudiosas de la coeducación en España es María José Díaz-Aguado, catedrática de Psicología Educativa de la Universidad Complutense y experta en temas de igualdad y convivencia. Plantea que la escuela diversa, “la que representa el tipo de mundo donde los niños van a vivir”, “es el mejor contexto educativo.” (...) De todas formas, la revisión de investigaciones realizada por ella llega a muy parecidas conclusiones que el artículo de *Science*.

En un estudio que publicó este mismo año en la revista *Psicothema* concluye que ni siquiera en los resultados académicos, el supuesto punto fuerte de la educación diferenciada, hay suficientes investigaciones que demuestren una mejora con respecto a la mixta (Linde, 2011).

Lo cierto es que la escuela que segrega sigue viva en el Estado español, y esto es un hecho probablemente muy desconocido, o por lo menos no muy valorado, ni debatido; en una carrera,

⁸⁷ Recuperado de http://sociedad.elpais.com/sociedad/2011/12/09/vidayartes/1323456418_979522.html

ahora Grado, con tanta relación con lo educativo como pedagogía, es una cuestión que puede ser totalmente obviada. Personalmente, no recuerdo haber oído nunca sobre ella.

Vamos a hacer propias las opiniones de la Catedrática Marina Subirats, no solo por una cuestión de coherencia, bajo mi punto de vista, sino porque aproximan a un posicionamiento crítico y analítico con el contexto actual. Sin embargo, no coincidiría plenamente en que la escuela segregadora va perdiendo legitimidad a medida que pasa el tiempo: la LOMCE no corrobora este aspecto, y legitima hasta su financiación estatal.

Más allá de las diversas argumentaciones que he comentado, ¿qué sugieren los intentos de regreso a una escuela segregada? Dicho en términos sintéticos: una reacción contra los avances de las mujeres y los cambios que ellos han generado en la sociedad. Reacción que vemos aparecer en distintos ámbitos en este momento, pero que parece tener especial virulencia en las grandes religiones, y especialmente en la Iglesia Católica y en el Islam. Aparentemente, los avances individuales y colectivos de las mujeres, los pequeños retrocesos que ha experimentado el patriarcado, ponen en peligro el mantenimiento de estas grandes construcciones androcéntricas que son las religiones, y es por ello que sus portavoces se esfuerzan en volver a la plenitud del patriarcado y el androcentrismo, en un intento renovado por detener los retrocesos de las creencias religiosas y por afianzarlas. Las nuevas argumentaciones que manejan argumentos científicos más o menos contrastados no pueden ocultar totalmente el carácter ideológico de esta vieja posición, que, afortunadamente, va perdiendo legitimidad a medida que pasa el tiempo, y a pesar de involuciones puntuales que van apareciendo.

Hay aun otra razón que nos permite entender el notable eco que este tipo de argumentaciones y debates tiene en nuestra sociedad, que les sigue prestando atención cuando ya la problemática que preside la educación de hombres y mujeres es otra. Y es que, en cierta manera, la escuela mixta no ha acabado de resolver las cuestiones que tenía planteadas. Ha permitido un gran avance en términos de adquisición de títulos académicos,

pero ha dejado a medias el cambio cultural necesario, especialmente en lo que concierne a la incorporación de los saberes y valores tradicionalmente femeninos. Y, por lo tanto, hay aspectos que todavía resultan incómodos, que sugieren modificaciones. Modificaciones que, como en todos los ámbitos de la vida social, algunos sectores consideran que consisten en un regreso al pasado, sin comprender que si las formas del pasado fueron abandonadas es porque ya no correspondían a las necesidades sociales más o menos conscientes.

La asimetría entre la posición de hombres y mujeres se sigue manteniendo en la escuela mixta. El saber escolar sigue transmitiendo, básicamente, una cultura androcéntrica, que no se ha transformado suficientemente para dar cabida a las aportaciones, los valores y las prácticas culturales tradicionalmente femeninas. Si algo ocurre en nuestra cultura es que sufrimos un exceso de masculinidad, entendida en su sentido más antiguo de valoración de la capacidad de violencia y riesgo, mientras paralelamente, las actitudes femeninas de empatía y entrega son cada vez menos valoradas no solo en hombres sino incluso en mujeres. Y esto no es una afirmación abstracta: no se ha conseguido modificar los libros de texto, a pesar del esfuerzo de años; no se ha conseguido introducir adecuadamente en los curricula los temas relativos a la igualdad entre hombres y mujeres, y el tímido intento realizado con la asignatura de educación para la ciudadanía ha desatado una batalla frontal por parte de la Iglesia y del PP, absolutamente excesiva si consideramos la moderación de la propuesta inicial y los recortes posteriores. (Subirats, 2010, pp. 156-157).

Al margen de las consideraciones que se puedan hacer de masculinidad como violencia y riesgo, y de empatía y entrega como actitudes femeninas, afirmaciones cuyo soporte científico desconozco, es una obviedad la existencia de la escuela mixta como fórmula mayoritaria, con lo cual la coeducación sexual es un hecho, en el único sentido de unir a niños y niñas bajo el mismo techo.

Efectivamente, la escuela mixta actual no es la panacea... y la escuela segregadora permanece, como si el tiempo no hubiera pasado, así como las religiones que la sustentan. Es

también un hecho que la escuela que segrega puede tener financiación estatal. No podemos adivinar el futuro, pero tengamos en cuenta el crecimiento de la escuela que segrega en Estados Unidos, y el monumental número de circunstancias que se han importado desde allí, o con las cuales nos han colonizado. Habría que reflexionar, e incluso afianzar, y apostar, por una educación que propugne una sociedad igualitaria entre hombres y mujeres. Para quien esto sea un ideal y una postura a defender, claro. Para Francisco Ferrer Guardia, parece bastante claro que así fue.

3.1.5 La coeducación de clases sociales

Tres leyes orgánicas sobre enseñanza: LOCE, LOE, LOMCE. Un concepto: clase social. Correlación: cero. No existe el concepto en estas leyes, no se menciona. No por ello hemos de pensar que no existen las clases sociales.

En el libro de Ferrer sobre la Escuela Moderna sí que se menciona la cuestión, si bien tampoco es la prioritaria. En su institución, se pretendería la unidad entre estudiantes de todas las clases sociales.

El posicionamiento de la Escuela Moderna, su análisis de base, era claro:

la escuela había estado en todo tiempo, desde la más remota antigüedad, supeditada no a la enseñanza en su amplio sentido de comunicar a la generación naciente la suma del saber de las generaciones anteriores, sino a la enseñanza concordada con la autoridad y la conveniencia de las clases dominadoras, y por tanto destinada a hacer obedientes y sumisos. (Ferrer, 2010, p. 145).

Los datos nos van a ayudar a conocer como está la situación relacionada con la coeducación de clases sociales, intentemos conocer si la descendencia de personas pobres y adineradas asiste a las mismas escuelas.

Para todo ello, nos serviremos de distintas fuentes. En primer lugar, vamos a recordar el papel de la enseñanza privada concertada y de la privada no subvencionada por el estado. La primera de ellas cuenta con el 28,5 por ciento del total del alumnado de primaria; la privada, con el 3,9.

La enseñanza privada concertada tiene el 30,6 por ciento del alumnado de la ESO; el 3,4 estaría matriculado en centros privados. Estas serían las cifras actualizadas disponibles, obtenidas

de *Datos y cifras. Curso escolar 2013/2014*, publicado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013).

No lo olvidemos: los centros de enseñanza privados concertados definen su carácter propio, siempre que se respete la libertad de conciencia. Las prácticas confesionales deben tener carácter voluntario. Pueden organizar actividades y servicios complementarios extraescolares voluntarios, sin discriminación para ningún miembro de la comunidad escolar, sin fines lucrativos, presuntamente, y fuera del horario escolar; los ingresos que tengan al respecto deben ser aprobados por la Administración educativa, teóricamente, claro, si bien no habría ningún organismo específico fiscalizador al respecto, de ahí que se llegue a hablar de opacidad en la financiación de la congregación católica. Seleccionan al profesorado, supuestamente, mediante un procedimiento sometido a control.

Los centros de enseñanza privados y sin concierto, bajo mi punto de vista, no ofrecerían grandes diferencias con los concertados... eso sí, seleccionan a su profesorado, siempre que cuente con la titulación exigida, fijan el procedimiento de admisión del alumnado, definen sus normas de convivencia y determinan sus cuotas, con lo cual podrá estudiar en ellos quien pueda permitirse determinados pagos de matrícula, y mensualidades... y quien no pueda pagar, no podría estar ahí. Las conclusiones a este respecto, son obvias. Y si en el terreno de la enseñanza básica la fuerza de la iniciativa privada, concertada o no, es considerable, en el nivel educativo final, no se queda atrás: En el curso 2013/14, el sistema universitario español constaba de 82 universidades, 50 públicas y 32 privadas.⁸⁸

Sigamos avanzando. La libertad de precios que tiene la enseñanza privada supone una lógica dificultad en establecer una media al respecto. Nos quedaremos con un dato encontrado: el coste medio de la escuela privada en España (de matrícula, comedor, transporte, uniforme, etcétera) fue de 1.095 euros al mes, según una asociación de usuarios, en los inicios del curso 2011-2012 (Aunión y Gómez, 2012). En la coyuntura económica actual, está claro quien puede permitirse pagar esa cantidad de dinero.

Sobre la enseñanza privada concertada, también habría que hablar. En el año 2012 se pudo leer en prensa: “El 91% de las escuelas concertadas obliga al pago de cuotas, según la OCU.”⁸⁹ Un estudio mostraba que la mayoría de colegios no informaba del presunto carácter opcional de dichas cuotas.

El trabajo se realizó tras recopilar datos de 165 centros de 18 ciudades, y fue realizado por la Organización de Consumidores y Usuarios (OCU). La enseñanza en estos centros es presuntamente

⁸⁸ Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/sue/datos-y-cifras-sistema-universitario-espanol.pdf?documentId=0901e72b814eed28>.

⁸⁹ Recuperado de http://sociedad.elpais.com/sociedad/2012/09/07/actualidad/1347031040_447210.html

gratuita al completo.

La información sobre los cobros en estos lugares resulta un tanto llamativa, y probablemente desconocida para quienes no tengan como opción la matriculación en esta clase de centros de enseñanza subvencionados.

Uno de los conceptos más frecuentes -se pide en uno de cada cuatro colegios, según el informe- es el cobro por la ampliación del horario escolar, “que supone dedicar una sexta hora lectiva (para idiomas, música, talleres...) generalmente antes de comer. El importe de esta cuota es de 599 euros de media anual, aunque puede alcanzar los 1,750 euros”, de acuerdo con las conclusiones del trabajo. Otros de los motivos que se plantean desde los centros educativos para justificar estos cobros tiene que ver con la inscripción (reserva de plaza o gastos iniciales), las cuotas para material escolar o médico, la atención psicopedagógica, el mantenimiento de la plataforma digital del centro o cuidado del comedor.

En 14 de los colegios visitados por la OCU los pagos obligatorios (entre 50 y 900 euros) se reclamaron en forma de donación, con la posibilidad de desgravar en 25% en la declaración de la renta. En términos generales, las cuotas voluntarias convertidas en aportaciones obligatorias representan 501 euros de media al año, aunque en el 12% de los colegios visitados los importes superaban los 1.000 euros.

El estudio de la OCU también refleja que el coste anual de un colegio concertado (incluido el comedor, el transporte, el material escolar y los libros) asciende a 3.675 euros, un 69% más caro que los 2.179 euros de un centro público. (Prats, 2012).

Los datos son bastante reveladores, y está claro que las cifras económicas muestran las diferencias entre los gastos en función del centro al que se asista. Pero hay más información. La extensión de la cita que sigue no le restaría valor.

Entre las novedades que introduce la LOMCE y que han pasado más desapercibidas en los

medios de comunicación están las referidas a los centros concertados. La más significativa es que, a partir de ahora, las administraciones educativas no garantizarán plazas suficientes en centros públicos, como han hecho desde 1985, sino que “garantizarán la existencia de plazas suficientes” a secas, es decir, en centros públicos o concertados. Se abre así la puerta a una mayor expansión de la educación concertada, retocando sustantivamente un statu quo que ha durado casi treinta años. Por tanto, cabe plantearse cuáles son las motivaciones de una apuesta tan deliberada por la red de centros concertados, así como cuáles serán sus implicaciones en términos educativos.

Uno de los argumentos esgrimidos por los defensores de extender la educación concertada es que es más eficiente. Por eficiencia entendemos la relación entre los recursos dedicados y los resultados obtenidos. No hay dudas de que la educación concertada supone menos costes directos para el erario público. El mayor gasto en los centros públicos puede explicarse, en parte, porque, en términos generales, la concertada paga menos a los profesores, tiene una ratio profesor/alumno más elevada y evita ubicarse en zonas no rentables, como áreas urbanas empobrecidas y rurales aisladas en las que el coste por alumno es mucho mayor. Por su parte, los centros concertados son más caros para las familias, lo que suele soslayarse cuando se habla del coste de unos y otros centros.

(...) La mayoría de investigaciones concluye que los resultados académicos de los alumnos de los centros concertados son más elevados, pero advierten que ese mayor logro se debe a que provienen de entornos socioeconómicos y culturales más favorables, y no al centro al que acuden.

Esa concentración de familias con mayores ingresos y trabajos más cualificados se produce, en buena medida, porque en muchos centros concertados existen mecanismos ilegales de selección y expulsión del alumnado, como cuotas a las familias disfrazadas de donativos o presiones a alumnos problemáticos para que abandonen el centro. La educación

concertada acaba siendo así destino solo de quienes pueden permitírsela, con lo que se pervierte uno de los principios inspiradores básicos de la educación sostenida con fondos públicos: su accesibilidad universal, independientemente de los recursos de las familias. A pesar de ello, la LOMCE no establece medida alguna para controlar aquellas prácticas fraudulentas que desvirtúan los objetivos fundamentales del sistema educativo. Asimismo, en las condiciones actuales la expansión de la educación concertada implica un acceso opaco a la función docente y, dado que la Iglesia es la principal institución que establece conciertos educativos, la extensión de un modelo educativo caracterizado por un ideario religioso-confesional.

La afirmación de que una red de centros es más eficiente que la otra depende de un análisis de sus costes, por un lado, y de la valoración subjetiva del grado de consecución de los objetivos conseguidos no solo en términos de rendimiento académico, sino también de equidad, respeto a las diferentes creencias, etc. Pero si bien la valoración de su eficiencia tiene un carácter subjetivo (ideológico), lo que sí parece evidente es que el gobierno actual apuesta deliberadamente por la red concertada y por ir relegando, progresivamente, la educación pública a un papel subsidiario. Un cambio de modelo con profundas implicaciones que merece, sin duda, un debate pausado que no se ha producido durante la tramitación de la ley y que tampoco se está desarrollando ahora. (Rogeró, 2014).

A estas alturas, parece clara la posición y las clases sociales a las que pertenecen quienes pueden pagar unas determinadas cifras económicas para recibir una enseñanza u otra. Suele poder verse sin grandes dificultades en las ciudades, como decía el artículo, las zonas donde se encuentran los centros privados y privados concertados. Y efectivamente, no por tener altos ingresos tiene porque matricularse a un niño o niña en un centro privado; pero sí estaría más claro que hay personas cuyos ingresos nunca harían posible la matriculación de su descendencia en un centro privado, e incluso privado concertado, según las cifras que vemos. Eso, obviando las cifras de personas sin ingresos en el Estado español, y/o las cifras de paro.

Aún hay más datos, y contundentes. La mitad de estudiantes provenientes de familias sin

cualificación repiten los escasos estudios de sus padres y madres; la escasa movilidad social es una realidad crónica en el Estado español. La afirmación es contundente, los datos, reveladores.

Los hijos de los obreros y agricultores tienen pocas posibilidades de mejorar la posición social que tuvieron sus padres y, probablemente, sus abuelos. El 50% de ellos repetirán esas profesiones y solo un 25% llegará a tener estudios superiores y elevar sus posibilidades vitales. Es una cadena que se repite en España desde los años sesenta: las familias que no tienen estudios no consiguen en general que sus hijos los tengan y prosperen. Y el sistema educativo tampoco parece que consiga compensar esa carencia. Los datos presentados ayer (10 de diciembre de 2013) por la oficina estadística europea (Eurostat) revelan que España ocupa el quinto lugar por la cola entre 28 países porque no alcanzan grandes progresos educativos en este campo. Sin embargo, los hijos que se crían en familias con estudios medios consiguen conjurar ese determinismo social y España es la tercera, a la cabeza, con un 52% de licenciados.

(...) “Es un problema crónico del sistema educativo español. Se reproduce el efecto Mateo. Dar más ventajas a los más aventajados y menos a los desfavorecidos”, opina, pesimista, el sociólogo Xavier Martínez Celorrio, que realiza estudios de movilidad social para la Fundación Jaume Bofill. “Los datos concuerdan con las cifras del informe Condiciones de vida 2011 del INE, aunque me resultan algo severos. No creo que pase de un 40% el porcentaje de los que se quedan en la escala social de sus padres”, prosigue. Martínez Celorrio, de la Universidad de Barcelona, opina que el sistema educativo falla. “Hemos calculado que en Cataluña solo el 27% de los niños de menos de 16 años de familias humildes reciben ayudas de libros de texto o comedor. Y es errónea la política de becas. No se trata solo de dar dinero y, además, meses más tarde. Hay que hacer un seguimiento de las familias. Falta aspiración de llegar a la Universidad en los hogares pobres. (Silió, 2013).

Desde luego, hay muchos factores que conllevarían un aumento de la movilidad social. Otra cuestión es si debe existir dicha movilidad social, pues ello puede querer decir que hay diferencias de clase, y con ello, riqueza y pobreza, como una especie de hecho inevitable. El análisis puede ponerse en vislumbrar el porqué de la existencia de familias que tienen mucho dinero, cuando otras necesitan becas para poder estudiar. Y si empezamos a mirar atrás, un estudio histórico nos llevaría al origen de las desigualdades sociales.

Pero tampoco sería necesario ir tan atrás, podríamos situarnos en el presente... y los libros de texto no ayudan tampoco especialmente a entender las diferencias de clase actuales:

Ocupando los consejos de dirección de las diferentes empresas multinacionales ha surgido una clase corporativa que es dueña de imperios económicos que engloban negocios diversos: banca, industria farmacéutica, alimentaria, agrícola, militar, medios de difusión y tecnologías de telecomunicaciones. Esta clase corporativa escapa al control de los gobiernos y tiene una determinante influencia en las instituciones financieras. El poder de los consejos de dirección es también obviado en la mayoría de los textos, aunque existe alguna excepción.

Los grandes conglomerados transnacionales están ligados a los países occidentales y en virtud del poder económico que concentran, del apoyo de gobiernos e instituciones financieras y de la ayuda de la maquinaria militar, imponen su voluntad en todo el planeta. Los libros de texto también pasan de puntillas por este tema central, haciendo algunas menciones que no incorporan ningún análisis ni proporcionan herramientas para poder interpretar esta realidad. (Ecologistas en acción, 2006, p. 66).

Ocultar las diferencias de clase probablemente sea un modo de perpetuarlas. Habría que ver si precisamente conceptos como el de ciudadanía no implica una asunción de una presunta sociedad ideal en la cual todas las personas somos, o debemos ser, iguales, bajo la etiqueta ciudadanista.

Si los libros de texto, cuestión sobre la que en breve volveremos, pues nos parece significativa de la realidad paralela que se presenta al alumnado, no ayudan precisamente ni tan

siquiera a entender las diferencias de clase... podemos aportar aún más información que corrobore la anterior, sobre la escasa, o nula, movilidad social española.

En España, las posibilidades de remontar de clase social son las mismas que durante la industrialización de los sesenta, según una reciente investigación de los sociólogos Ildefonso Marqués y Manuel Herrera, publicada en el último número de la revista del Centro de Investigaciones Sociológicas (año 2010). Se trata del tercer gran estudio sobre la cuestión que se hace en el ámbito nacional y el primero que se centra en las generaciones que adquirieron su madurez laboral desde 1965 en adelante.

A pesar de los profundos cambios estructurales de las últimas décadas -paso de una sociedad agrícola a una industrial y luego a otra posindustrial- no hay un mayor grado de apertura: “Por supuesto que en la España de hoy en día hay un mayor número de directivos y funcionarios y menos campesinos y obreros que en la mitad del siglo XX. Pero, si en los ochenta había cuatro plazas de directivos, estas venían ocupadas por tres hijos de las élites y solo una por alguien de una clase más baja. Ahora hay ocho plazas y la relación es de seis a dos; en este sentido España es un país inmóvil, no ha aumentado la igualdad”, explica Marqués. (Iori y Berastegui, 2010).

Ni aumenta la igualdad, ni tan siquiera el espíritu crítico, en una enseñanza estatal, concertada y privada que se orienta, ya sin careta, hacia la cultura empresarial, el emprendimiento, y no al final de un mundo dividido en clases sociales, diferencias económicas, riqueza y pobreza, o como se le quiera llamar.

La escuela se ha transformado mucho en el curso de las últimas décadas debido sobre todo a las mezclas sociales que en ella se han consumado. Las diferencias sociales adquieren una forma más sutil y también más perniciosa. A principios de siglo, las diferencias entre las clases sociales se reconocían más abiertamente. A los hijos de los obreros se les fomentaba una ideología de sumisión hacia las clases poseedoras sin darles la ilusión de ningún

posible cambio en su pertenencia de clase. Había que hacer de ellos trabajadores humildes, atentos, amantes de su trabajo. (Lurçat, 1979, p. 15).

En las leyes de enseñanza del Estado español, si no aparecen las clases sociales, obviamente no aparecen las diferencias de clase, ni la clase obrera, ni la privilegiada. La Constitución, de hecho, garantiza la pervivencia de la monarquía, y la enseñanza debe regirse según los valores constitucionales que reflejan tanta igualdad como la que tienen los Borbones con el resto de la sociedad.

Hablar de enseñanza estatal puede aproximarnos a algo así como a la “alienación”:

El mundo se presenta en los libros de texto como un lugar donde son comunes el bienestar y la riqueza. Podríamos hablar de una especie de “ricocentrismo” en el que predominan las personas de clase media-alta, sin discapacidad, ni vejez, ni pobreza. Los personajes de las ilustraciones, los ejemplos de los ejercicios, las referencias a personas y a sus modos de vida, ofrecen la imagen de mundo en esencia feliz y sin problemas de equidad.

La pobreza se aparece como un hecho fortuito, natural y en cierto modo inevitable, como muestra -se dice- su permanencia a lo largo de la historia. La organización social y sus consecuencias se presentan a veces como inamovibles. (Ecologistas en acción, 2006, p. 89).

Se nos presenta un mundo ideal, en el que no hay pobres y ricos, en el que parece que quien no haya prosperado es porque “no se lo ha merecido”, o “no ha estudiado”, las diferencias de clase no existen. Pero están ahí, para las personas que deseen verlas.

El porcentaje de adultos que a los 30 años -la edad que los sociólogos consideran el principio de la madurez laboral- pertenece a una clase social diferente a la de sus progenitores es del 67,1 %. Los movimientos entre clases sí son frecuentes, pero no de largo recorrido y se producen en su mayoría entre clases limítrofes.

(...) “En España se produce un ejemplo marcado de lo que Max Weber llama cierre de clase. Las élites intentan mantener sus privilegios subiendo los requisitos para entrar en

ellas”, dice el ya citado Marqués.

(...) “La educación hace que la desigualdad no aumente, pero ella sola no puede disminuirla. Cuando hay una inflación de títulos universitarios, los representantes de las clases altas defienden su estatus mandando a sus hijos a MBAs [Master of Business Administration] o a estudiar al extranjero y los colocan gracias a su entorno social”, señala Marqués. (Iori y Berastegui, 2010).

De coeducación de clases sociales al concepto de cierre de clase habría un gran paso. Eso sí, se puede disfrazar la realidad con la presunta presencia conjunta de la descendencia de los altos cargos de este país con estudiantes de clase obrera en escuelas estatales, bajo el repetido logo de “calidad, equidad, valores democráticos”... En mi opinión, es bastante obvio donde acude cada cual.

El análisis del contenido de los libros de texto sigue pareciéndome un buen indicador teórico de la enseñanza del sistema:

Riqueza y pobreza no se relacionan entre sí ni se relacionan con un modelo determinado de propiedad, de apropiación de recursos, de reparto de la renta, de sistema político y económico o de relaciones de poder. Se ignoran las causas estructurales de la pobreza y se oculta la interdependencia entre riqueza y pobreza. En algún caso encontramos aparentes intentos de explicar el por qué de la pobreza, sin llegar a la raíz de su origen.

(...) Como consecuencia de esta interpretación fragmentaria y descontextualizada de la pobreza, las soluciones propuestas son triviales, ingenuas o parciales, pero no estructurales. Tienen que ver con el modelo de donación o de caridad (0,7, ONGs) o bien con el acceso a la tecnología y a los modos de producción -y de consumo- capitalistas, o con la simple buena voluntad individual. (Ecologistas en acción, 2006, pp. 90-91).

Vamos a finalizar este epígrafe con tres aportaciones más. La primera de ella va a ser extensa, gracias a un artículo de Carmen Nieves Pérez Sánchez, doctora y profesora de Sociología de la Educación. El análisis de la función real de la escuela estatal actual, bajo mi punto de vista,

resulta bastante más claro que lo que dicen las leyes.

La escuela, sobre la base de una igualdad de partida, afecta a todo el mundo, juzga a todos y otorga a cada uno un lugar dentro de las jerarquías escolares, estructuradas en torno a la doble función del sistema escolar: la socialización en los valores culturales dominantes de la sociedad y la distribución de la mano de obra. La ideología presente en la cultura escolar enseña a los estudiantes a ver el fracaso como algo individual que resulta de su escasez de habilidad, desarrollando unos principios que priorizan las diferencias y divisiones en términos de rendimiento académico; consecuentemente, el sistema de enseñanza se encarga de transformar las diferencias y desigualdades extraescolares en desigualdades reales de aprendizaje o de capital cultural. De esa manera la igualdad formal, que rige los principios y las prácticas escolares, ha servido para enmascarar, más que para superar, las desigualdades reales ante la enseñanza y la cultura enseñada y exigida.

La cultura escolar no solo se basa en la igualdad de oportunidades, sino también en el otorgamiento del valor de la excelencia como fórmula de justificación de las diferencias y de la jerarquización; la promoción escolar y la movilidad social van indisolublemente unidas a la implantación de la igualdad formal.

La asimilación del principio de la igualdad de oportunidades por parte de los clientes del sistema escolar, asociado al de la promoción individual, es fundamental en relación con la reproducción y el mantenimiento social, a través de la justificación individualizada de los fracasos, los logros y las opciones escolares. Por tanto, la aceptación de estos principios por parte del alumnado es esencial en el proceso de legitimación de la cultura escolar. Pero en dicho proceso son igualmente importantes las posiciones que desarrolla el profesorado. (Pérez, C. N., 2000).

Sobre la cuestión del profesorado volveremos un poco más adelante. Como conclusión al

papel de los libros de texto en el asunto que nos ocupa, también mencionaremos unas últimas palabras.

En general los libros de texto no hacen un análisis de la escuela y de su historia, de la relación de esta con el poder, con las clases sociales y con el territorio.

(...) En ocasiones se transparenta una visión optimista del logro de la escolarización generalizada en occidente, que sin duda supone una ventaja sobre la generalización del trabajo infantil en tiempos anteriores, pero se obvia la otra cara de esta escolarización, esto es, que fue concebida primordialmente para formar trabajadores/as integrados/as en el sistema dominante. No se cuestiona este papel de la escuela.

En los textos se presenta la educación escolar como un camino hacia el progreso, como un instrumento liberador, igualador, optimizador y aséptico.

(...) Los libros omiten la distinción educación pública-privada y también la distinción educación confesional y aconfesional, ocultando que la organización y los conocimientos que se imparten están configurados desde grupos de poder. (Ecologistas en acción, 2006, pp. 107-108).

Efectivamente, la diferencia entre enseñanza pública, concertada y privada nos aleja de la coeducación de clases sociales y nos acerca a un sistema de enseñanza que sigue permitiendo la formación de élites, desde la más tierna infancia hasta la edad adulta.

La existencia de clases sociales, de diferencias económicas entre las personas, o como lo queramos llamar, es un hecho, y un hecho que no nació ayer. No hay que ser marxista para verlo; en ocasiones parece que hablar de las clases sociales es estar adscrito a una ideología concreta.

El sistema económico que vivimos se puede llamar capitalismo, economía de libre mercado, o con la denominación que deseemos. Las consecuencias mundiales que está provocando, en mi opinión, están más que fuera de toda duda.

A través del epígrafe sobre la coeducación de clases sociales en la Escuela Moderna intenté aproximarme al porqué de la realización de una tarea tan compleja, especialmente en la época en la que existió este centro.

Efectivamente, la coeducación de clases sociales, tanto antes, como ahora, podría darse. La descendencia de las clases pudientes, de quienes ostentan la riqueza y el poder, podrían ir a la escuela estatal. Pero la mera pervivencia de escuelas en las que matriculaciones y mensualidades suponen un desembolso considerable evidencia que a este tipo de centros solo puede asistir un tipo de estudiantes. Pudientes. Que en el ideario de estas instituciones esté un mundo igualitario, donde desaparezcan los privilegios de clase, las circunstancias que generan desigualdades, o la impunidad de quienes asesinaron y se apropiaron de dinero y propiedades, parece un objetivo un tanto utópico, cuando no una quimera.

En la tendencia de realizar un trabajo original, se finaliza este epígrafe con las teóricas opiniones de estudiantes de la Escuela Moderna, recogidas en la obra que lleva dicho título igualmente, y que reflejan bastante bien la filosofía de la “coeducación de clases” que se inculcaba en la escuela ferreriana. No es posible adivinar el futuro, pero sería interesante, o deprimente, realizar las preguntas que generaron las siguientes respuestas, a niños y niñas de la enseñanza actual, ya fuera estatal, concertada o privada.

Una niña de 11 años lamenta que las naciones se destruyan mutuamente por las guerras; lamenta igualmente que haya diferencia de clases sociales y que los ricos sometan al trabajo y a la privación a los pobres, y termina:

«¿Por qué los hombres en lugar de matarse en las guerras y de odiarse por la diferencia de clases, no se dedican con alegría al trabajo y a descubrir cosas para bien de la humanidad? Los hombres deben unirse y amarse para vivir fraternalmente».

He ahí un reproche infantil que debiera avergonzar a cuantos persisten en el sostenimiento de las causas del daño que tan dolorosamente afecta el tierno corazón de esa niña.

(...) Niño de 12 años:

«¿Los hijos de los burgueses y los de los trabajadores, no son todos de carne y hueso? Pues ¿por qué en la sociedad han de ser unos diferentes de otros?»

(...) Niña de 13 años:

«La explotación del hombre por el hombre es despiadada, inhumana y cruel... ha de llegar día en que los trabajadores se unan para exigir de la burguesía que cese para siempre tan

inicia explotación.» (Ferrer, 2010, pp. 188 y 193).

3.1.6 La higiene y el juego

La relevancia tanto de la higiene como del juego en la Escuela Moderna tuvo un epígrafe para cada una de ambas cuestiones, no parece necesario llevar a cabo una repetición. Sin embargo, entre los títulos de los principios pedagógicos del sistema de enseñanza español que hemos seleccionado como más relevantes no encontramos dichos términos. Recurriremos a las leyes para conocer la vigencia de estos asuntos.

Es una obviedad que el contexto higiénico-sanitario ha cambiado mucho, si bien siguen existiendo extrarradios en las ciudades donde las condiciones sanitarias dejan mucho que desear. En ocasiones, no hay que llegar al exterior de los núcleos urbanos para encontrar problemas de salubridad e higiene.

Tratemos, pues, el tema de la higiene para a continuación intentar conocer el peso del juego en la enseñanza. La primera sorpresa la encontramos cuando en la LOCE, entre los objetivos de la enseñanza infantil, no se menciona nada relacionado con la higiene.

En la enseñanza primaria, el artículo 15.2l reconoce como objetivo de esta etapa el conocer el valor del propio cuerpo, el de la higiene y la salud y la práctica del deporte como medios más idóneos para el desarrollo personal y social.

Como objetivo de la ESO, el artículo 22.2l menciona algo muy parecido: conocer el funcionamiento del propio cuerpo, para afianzar los hábitos de cuidado y salud corporales e incorporar la práctica del deporte, para favorecer el desarrollo en lo personal y en lo social.

La LOE no presenta grandes diferencias. Sigue sin afirmarse nada sobre la cuestión higiénica entre los objetivos de la etapa infantil, y sobre la primaria el objetivo es muy similar: el artículo 17k lo describe como valorar la higiene y la salud, aceptar el propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias y utilizar la educación física y el deporte como medios para favorecer el desarrollo personal y social.

El objetivo correspondiente de la ESO se ve un tanto ampliado, y el artículo 23k pide conocer y aceptar el funcionamiento del propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias, afianzar los hábitos de cuidado y salud corporales e incorporar la educación física y la práctica del deporte para favorecer el desarrollo personal y social. Conocer y valorar la dimensión humana de la sexualidad en toda su diversidad. Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo, el cuidado de los seres vivos y el medio ambiente, contribuyendo a su

conservación y mejora.

La LOMCE no dice ni una sola palabra sobre la higiene, no modificando los artículos de la LOE al respecto. Eso sí, entre las competencias básicas de la primaria, a saber, lengua, matemáticas y ciencia y tecnología, no está la “competencia higiénica.”

Recurriendo al Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, nos aproximaremos a la importancia real de la cuestión higiénica en la enseñanza.

En ciencias de la naturaleza, en el bloque 2, como estándar de aprendizaje evaluable, encontramos el identificar y adoptar hábitos de higiene, cuidado y descanso.

Educación física suma, como criterio de evaluación, el reconocer los efectos del ejercicio físico, la higiene, la alimentación y los hábitos posturales sobre la salud y el bienestar, manifestando una actitud responsable hacia uno mismo.

Como estándar de aprendizaje evaluable, en dicha asignatura, encontramos que el alumnado incorpore en sus rutinas el cuidado e higiene del cuerpo.

Cada cual puede valorar la relevancia otorgada a la higiene en la enseñanza, realizando la misma investigación que he realizado. Desde luego, si comparamos el papel otorgado a la higiene en la Escuela Moderna, y la trascendencia que tiene en la enseñanza estatal, las diferencias son considerables.

Una reflexión que se puede llevar a cabo estaría relacionada también en este caso con los valores familiares higiénicos. Quienes procedan de una familia en la cual la higiene sea algo que se enseña desde la más tierna infancia, al llegar a la enseñanza primaria este tema no les resultará extraño. Las alumnas y los alumnos que partan de una familia desestructurada en la cual la higiene no sea un valor primordial, encontrarán un nuevo obstáculo en la enseñanza estatal.

No es estrictamente necesario en este momento ejemplificar situaciones que pueden sufrir estudiantes de muy corta edad que no llegan con un aseo correcto o mínimo cada mañana a la escuela. El tratamiento, de profesorado y alumnado, sería determinante para superar un inconveniente, o crear un estigma, o complejo.

Como tantas otras facetas ya mencionadas, la prácticamente inexistente educación higiénica, o por lo menos, eso reflejaría la legislación general y sobre primaria, podría hacer pensar que la higiene no supone algo a incluir en el currículo.

Este lugar no es el preciso para analizar, por ejemplo, un estudio de hábitos de higiene bucodental en estudiantes en la etapa infantil, primaria, preadolescentes y adolescentes. Para ello ya están otras personas profesionales al respecto.

Lo que si parece una obviedad es que, si no se enseña ya no solo la limpieza dental diaria,

sino la adecuada forma de hacerlo, ni por parte de padres y madres, ni en las escuelas, esto derivará, como mínimo, en el gran negocio que hoy mantienen las clínicas dentales... y en el gran perjuicio que sufren las personas, tanto en su salud bucal como en su bolsillo.

Según se recoge en el informe *La infancia en España. 2014* de Unicef (González-Bueno y Bello), el porcentaje de niños y niñas de 3 a 14 años que se cepillan los dientes por lo menos dos veces al día sería solo del 65,5 por ciento, durante el curso 2011-2012. Esto no refleja un gran éxito por parte ni de la educación estatal ni familiar... ni social en sí.

También en este momento existiría la posibilidad de tratar una cuestión bastante corriente en los centros de enseñanza infantiles y de primaria: la aparición y transmisión de piojos, tanto a menores como a sus familiares. Esta es una cuestión que también hay que abordar.

Pero es la crisis económica la que genera más preocupación, también en el asunto higiénico: en la escuela se presentan problemas que hacía mucho tiempo que no se presenciaban que sufriera el alumnado.

Los hay que llegan «sin haber cenado o desayunado». Los hay que lo hacen «con problemas de higiene» porque no tienen «agua caliente». Los hay que comparecen en el aula «para calentarse, porque en casa no tienen calefacción».

Las comillas son cosa de Modesto Díez, director del colegio concertado San Pedro y San Felices (Burgos), donde (...) «en este curso estamos en pleno apogeo de notar las consecuencias de la crisis en los colegios», señala Modesto. «No me refiero a las familias que ya estaban pasándolo mal, sino a las que vienen de la clase media. Familias que antes estaban bien y que ahora están en paro y sin ingresos. Familias que no tienen ni para asearse, hijos que vienen oliendo al colegio y antes no. Chavales que ahora son estigmatizados. Porque los demás se dan cuenta y hacen comentarios despectivos... Estamos volviendo a los años sesenta.» (Simón, 2013).

En el informe de Unicef (González-Bueno y Bello, 2014), se reflejan unas problemáticas que están ahí, y que no por ello tienen gran difusión. En el caso de la población gitana, los problemas tanto de higiene, como en general, también suceden, como leemos en el siguiente testimonio.

Se llama Aurora, tiene 9 años. Vive con sus cuatro hermanos, de entre 11 y 5 años y sus padres en un piso de Madrid, de 30 metros cuadrados; una casa que no es suya, que estaba deshabitada y en la que tuvieron que meterse porque en la casa de los abuelos, de 60 metros, ya había más de 20 personas. Aurora no falta al colegio ningún día, ni sus hermanos, pero tiene muchas dificultades para llevar el nivel del curso, van muy retrasados. Será porque en su casa no hay luz para hacer los deberes, o porque sus padres saben apenas leer y escribir. También tiene dificultades para hacer amigas, nadie quiere sentarse a su lado ni jugar en el recreo; seguramente influye que su ropa está sucia y no se puede duchar a diario, huele mal. Será porque en su casa no hay agua, tienen que cogerla en garrafas de las fuentes de los parques, pero muchas están rotas y cada vez hay que ir más lejos a por ella. Come de lunes a viernes en el colegio, pero cuando no hay colegio comen lo que su madre puede comprar ese día en el supermercado. En verano todo se les estropea, porque en su casa no hay nevera, porque no hay luz. No tienen televisión, ni ordenador, ni siquiera puede secarse el pelo en invierno las pocas veces que puede lavarlo. Tampoco calefacción. Tiene hambre, siempre tiene hambre... “seño, dame esa manzana que tienes en la mesa.” Sus dientes sufren ya varias caries, pero no ha ido nunca al dentista. Cuando le preguntas por su situación, por cómo vive el día a día, sus respuestas describen únicamente precariedad, una precariedad asumida e interiorizada, sin atisbo de rebeldía, de enfado o de crítica. (P. 27).

La cuestión higiénica, como vemos, no sería algo resuelto en las escuelas, ni en lo meramente educativo, pues su trascendencia es mínima; la *higienización*, por ejemplo, del alumnado que presentara carencias al respecto, no está en el temario.

En lo referente al juego, el artículo 13.2 de la LOCE afirma que la metodología de la enseñanza infantil se basará en las experiencias, las actividades y el juego, y se aplicará en un ambiente de afecto y de confianza. A partir de ahí desaparece el juego en la ley.

La LOE prácticamente afirma lo mismo. En la LOMCE el juego no existe. Nuevamente, hay que recurrir al Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico

de la Educación Primaria.

En este documento, en el bloque cinco de la asignatura de matemáticas, se incluye como estándar de aprendizaje evaluable número 4.2, realizar conjeturas y estimaciones sobre algunos juegos (monedas, dados, cartas, lotería...). Ello, en mi opinión, no supone que se juegue.

Durante la explicación de la asignatura primera lengua extranjera, así como de la segunda lengua extranjera, se dice que el empleo del juego, sobre todo en los primeros años, y la realización de tareas conjuntas, no solo son elementos esenciales para sentar adecuadamente las bases para la adquisición de una lengua, sino que pueden además contribuir a que la materia, lejos de limitarse a ser un mero objeto de estudio, se convierta además en un instrumento de socialización al servicio del grupo. A medida que el alumnado avance en edad podrán introducirse gradualmente explicaciones de carácter más teórico, evolucionando desde un primer procesamiento de carácter esencialmente semántico a un procesamiento sintáctico más avanzado.

El primer estándar de aprendizaje evaluable en primera lengua extranjera (y el cuarto de segunda lengua extranjera) es comprender lo esencial de anuncios publicitarios sobre productos que interesan al alumnado (juegos, ordenadores, CD, etc.). Otro “estándar” de esta asignatura, en el tercer bloque, es comprender lo esencial y los puntos principales de noticias breves y artículos de revistas para jóvenes que traten temas que le sean familiares o sean del interés del alumnado (deportes, grupos musicales, juegos de ordenador).

Entre las habilidades transversales de la educación física se recogen, en este real decreto, el trabajo en equipo, el juego limpio y el respeto a las normas, entre otras. Los elementos curriculares de la programación de la asignatura se estructuran en torno a cinco situaciones motrices diferentes; la segunda de ellas, acciones motrices en situaciones de oposición, afirma que a estas situaciones corresponden los juegos de uno contra uno, los juegos de lucha, el judo, el bádminton, el tenis, el mini-tenis y el tenis de mesa, entre otros.

La tercera situación motriz lleva por título “Acciones motrices en situaciones de cooperación, con o sin oposición.” Juegos tradicionales, actividades adaptadas del mundo del circo, como acrobacias o malabares en grupo; deportes como el patinaje por parejas, los relevos en línea, la gimnasia en grupo, y deportes adaptados, juegos en grupo; deportes colectivos como baloncesto, balonmano, béisbol, rugby, fútbol y voleibol... son actividades que pertenecen a este grupo.

Acciones motrices en situaciones de adaptación al entorno físico, es el título de la cuarta situación motriz. Las marchas y excursiones a pie o en bicicleta, las acampadas, las actividades de orientación, los grandes juegos en la naturaleza (de pistas, de aproximación y otros), el esquí, en sus diversas modalidades, o la escalada, forman parte, entre otras, de las actividades de este tipo de situación.

La última de las situaciones es denominada “Acciones motrices en situaciones de índole artística o de expresión.” Dentro de estas actividades hay juegos cantados, expresión corporal, danzas, juego dramático y el mimo.

El real decreto también afirma que el abanico de actividades de la propuesta curricular debe reflejar las manifestaciones culturales de la sociedad en la que vivimos, que se manifiesta tanto en nuevas formas de ocio como el turismo activo y las actividades de *fitness* o *wellness*, como en los juegos y deportes, o en las manifestaciones artísticas.

En la explicación sobre la educación física, se dice que el juego es un recurso imprescindible en esta etapa como situación de aprendizaje, acorde con las intenciones educativas, y como herramienta didáctica por su carácter motivador. Sin embargo, estas palabras no tienen ningún seguimiento en el resto de las asignaturas de la enseñanza primaria.

Posteriormente, encontramos, como criterio de evaluación número tres de la asignatura, el resolver retos tácticos elementales propios del juego y de actividades físicas, con o sin oposición, aplicando principios y reglas para resolver las situaciones motrices, actuando de forma individual, coordinada y cooperativa, y desempeñando las diferentes funciones implícitas en juegos y actividades.

El octavo criterio de evaluación sería conocer y valorar la diversidad de actividades físicas, lúdicas, deportivas y artísticas; el décimo, manifestar respeto hacia el entorno y el medio natural en los juegos y actividades al aire libre, identificando y realizando acciones concretas dirigidas a su preservación; y el último, de una lista de trece criterios, es demostrar un comportamiento personal y social responsable, respetándose a sí mismo y a los otros en las actividades físicas y en los juegos, aceptando las normas y reglas establecidas y actuando con interés e iniciativa individual y trabajo en equipo.

Pasando a continuación a los estándares de aprendizaje evaluables de esta asignatura, tenemos:

- 1.5. Realiza actividades físicas y juegos en el medio natural o en entornos no habituales, adaptando las habilidades motrices a la diversidad e incertidumbre procedente del entorno y a sus posibilidades. (...).
- 4.3. Distingue en juegos y deportes individuales y colectivos estrategias de cooperación y de oposición. (...).
- 8.1. Expone las diferencias, características y/o relaciones entre juegos populares, deportes

colectivos, deportes individuales y actividades en la naturaleza.

8.2. Reconoce la riqueza cultural, la historia y el origen de los juegos y el deporte. (...).

9.2. Explica a sus compañeros las características de un juego practicado en clase y su desarrollo. (RD 126/2014, de 28 de febrero).

Lo cierto es que parece que realmente solo fuera en la educación infantil donde realmente fuera el juego un recurso metodológico habitual. Cada persona que lea lo que he extraído sobre la medida legislativa que regula la enseñanza primaria puede juzgar la importancia dada al juego por parte del sistema.

Sí que destacaría la gama de productos que afirma la ley que “interesan” al alumnado: juegos, ordenadores, Cds. Ignoramos en que basan el conocimiento de dichos intereses, y si solo interesan dichos materiales al alumnado; ya se habló de esto anteriormente.

Está claro que los juegos de ordenador y consolas han colonizado la juventud en los países ricos. En el Estado español, más de un cuarenta por ciento de los niñas y niños de entre 10 y 14 años dedicarían por lo menos una hora al día entre semana a los videojuegos. Si a esto sumamos los porcentajes infantiles dedicados a estar frente al televisor, vemos que la situación de la infancia en este país no es precisamente un juego, es patética (González-Bueno y Bello, 2014, p. 58).

Bajo mi punto de vista, y con la totalidad de datos recogidos a lo largo de este trabajo, el papel de la higiene y de los juegos no tiene el mismo peso en la Escuela Moderna que en la enseñanza estatal actual.

Salvo en la etapa infantil, donde se recoge el juego como metodología, posteriormente este pasa a un papel testimonial, salvo en la asignatura de educación física, donde se pasa a “los juegos evaluables.”

Cada cual es libre de interpretar la relevancia otorgada a la higiene en la enseñanza estatal. Probablemente, se haya dejado esta labor a las familias. Pero en caso de carencia, a mi entender, el sistema de enseñanza no aporta un gran espacio-tiempo a la materia.

En las clases magistrales, el juego muere, “renunciando” solo, y no siempre, en los recreos de los centros de enseñanza estatales. Máximo, en dicho caso, media hora al día. Escaso bagaje, en mi opinión, para un recurso educativo básico, y no solo en la etapa infantil.

3.2 Similitudes y diferencias entre el programa de la Escuela Moderna y el programa de la enseñanza estatal

En las siguientes páginas comprobaremos los distintos papeles que se le atribuyen al profesorado, teniendo en cuenta que en el sistema de enseñanza estatal no habría absolutamente nada parecido a lo que en la Escuela Moderna se denominaba primer año normal, con lo cual el papel directivo del profesorado en la enseñanza estatal es permanente.

Se contrastará un modelo revolucionario, antagónico, con otro que parte del régimen, lo difunde, aspira a su perpetuación, bajo la ideología empresarial, que se presenta como única, a modo de una nueva religión, un nuevo dogma.

Veremos las asignaturas de ambas instituciones, sus horarios, y si hubiera coincidencias metodológicas, habiendo transcurrido prácticamente un siglo entre la clausura gubernamental de la Escuela Moderna y la primera ley de enseñanza del siglo XXI, la LOCE.

Comprobaremos el papel de los materiales didácticos en Escuela Moderna y escuelas estatales, aún teniendo presente el papel predominante del libro de texto en estas últimas, donde no hay apuesta clara por nada parecido a las lecciones de cosas.

Si en la Escuela Moderna se abolieron los exámenes, la LOMCE consagra la evaluación-examen como algo que favorecerá “la calidad”, según una mentalidad prestada de instituciones de gobierno *supranacionales*.

3.2.1 El profesorado

Las atribuciones que se atribuyen al profesorado en la Escuela Moderna, en comparación con aquellas que se legislan para el cuerpo docente en las leyes de enseñanza estatales son bastante diferentes.

El profesor o la profesora de la Escuela Moderna presentará unos principios que están bastante claros, y se reflejan en *Principios de moral científica*. El rol docente tiene que ver con la transmisión de unos valores revolucionarios, y de unos conocimientos científicos acordes con la relevancia otorgada por Ferrer Guardia.

En la enseñanza estatal, la profesión docente está precedida por una carrera de una disciplina concreta, un máster de formación del profesorado, y unas duras oposiciones, y se enfrenta, en la enseñanza estatal, a realizar, prácticamente lo mismo, posiblemente, durante toda su labor.

Los ideales del profesorado en la Escuela Moderna, como no podría ser de otra manera, eran antiautoritarios, revelando a la infancia como la ciencia anulaba cualquier explicación fantástica, cualquier lógica religiosa. O por lo menos, así debían serlo para ejercer en dicho centro.

Las opiniones personales, la cosmovisión del profesorado, a la hora de realizar su profesión,

fueron irrelevantes a la hora de acceder a su plaza en la función pública. El requisito básico final fue contestar adecuadamente las preguntas concretas que le preguntaran en las oposiciones.

En los centros de enseñanza religiosos, ya sean concertados o privados sin subvenciones concedidas, obviamente el profesorado abiertamente ateo, o más bien, ateo practicante, lo más probable es que no tenga su sitio. Ya hemos visto el peso de la enseñanza religiosa en este país, donde aún hay escuelas que segregan, con financiación pública.

La Escuela Moderna pide que tanto padres y madres, en su labor educativa, como educadores y educadoras, muestren hasta cierto punto pasividad en la enseñanza; las leyes educativas actuales consagran al profesorado como autoridad pública, con presunción de veracidad, salvo que se demuestre lo contrario.

El profesorado en la enseñanza estatal puede realizar exámenes, y en ellos incluir las preguntas que estime preciso. Tiene el poder de aprobar y suspender, y como parte de la función pública, algo extremadamente negativo tendría que hacer para sufrir algún tipo de sanción. En la Escuela Moderna, no hay exámenes, las notas duraron muy poco, y no hay premios ni castigos.

A Ferrer Guardia le preocupaban, como ya hemos dicho, los ideales docentes; en la enseñanza estatal estos son irrelevantes, mientras el profesorado se someta a los valores ciudadanistas y constitucionales. En la Escuela Moderna había una gran carencia de profesorado; las oposiciones actuales rebosan de personas que aspiran a tener un trabajo para toda la vida. ¿Los ideales de estas últimas? No podemos saberlos. Pero sería un interesantísimo experimento saber que sucedería si el aprobar las oposiciones de magisterio o de secundaria solo diera paso a un trabajo que no fuera para toda la vida, que dicho aprobado no supusiera acceder al funcionariado. Si se redujera drásticamente la cifra de personas opositoras, quizás significaría que más que la enseñanza, habría muchas más personas buscando un empleo fijo; muchas más personas interesadas en un salario para toda la vida, con las correspondientes opciones de hipotecas, coche, bienes materiales diversos... y no tanto en el futuro de la infancia a su cargo.

Zoología, Botánica, Geografía Física, Física, Química, Ciencias Matemáticas, Historia, Geografía Etnográfica, Lengua y Literatura... eran las materias que, para Ferrer Guardia, debía conocer quien deseara educar en la Escuela Moderna. Todo ello, y además compartir sus principios de moral científica. Y como decía el título de uno de los artículos del *Boletín de la Escuela Moderna*, “lo primero, no estorbar.”

En la enseñanza estatal, puedes ser una persona completamente ignorante de casi todo; mientras apruebas la enseñanza reglada, una carrera concreta, el máster de formación del profesorado, y las oposiciones, con plaza, ya puedes ejercer. Se premia la especialización, el dominio de la asignatura concreta. Y a seguir el currículo que te impone el Estado, cuando no el

libro de texto.

En opinión de Ferrer Guardia, hubo un número muy reducido de docentes que por altruismo y por amor al ideal se lanzaran a la aventura progresista de la enseñanza científica, racionalista, atea y revolucionaria. Es muy apreciable la sinceridad que muestra en su obra póstuma.

Sobre la ideología del profesorado en la actualidad no se puede generalizar. Sin embargo, hemos encontrado unas opiniones que aclaran, al menos, las posturas de un sector de quienes ejercen la docencia.

Felipe José de Vicente Algueró, en el momento en el que esto se escribía, era miembro del Consejo Escolar del Estado, presidente de ANCABA (Asociación Nacional de Catedráticos de Instituto), y de su homólogo en Cataluña, ACESC, así como delegado del sindicato de profesores de secundaria ASPEPC.SPS.

Sus opiniones reflejan un posicionamiento bastante claro, con una apuesta por un modelo de escuela que en poco se parecería a la Escuela Moderna. La relevancia de sus opiniones viene dada, entre otras cuestiones, por la representatividad que le otorgarían sus cargos. Vamos a leerlas, estas informaciones no suelen ser fáciles de encontrar, y menos con esta rotundidad.

"El sistema hace aguas clarísimamente desde la Logse". Lo remarca en declaraciones el presidente de la Asociación Nacional de Catedráticos de Instituto (Ancaba), Felipe de Vicente, al referirse a la ley de educación de 1990.

La transmisión de conocimientos "no es el objetivo fundamental", argumenta, sino fomentar la equidad "bajando el nivel" y generando "mediocres".

Lamenta que tampoco sea uno de los objetivos, asegura, en el proyecto de decreto de ESO y Bachillerato derivado de la Lomce. Reconoce que la LOE (2006) corrigió, por ejemplo, la "promoción automática" de curso, pero "falta un cambio en profundidad".

"El sistema es muy poco exigente -explica-. El profesor tiene unas clases muy heterogéneas, pues hasta los 16 años la escuela es comprensiva, así que hace lo que puede". "No puedes poner un chaval al lado de otro que necesita mucho más refuerzo", indica, pero los itinerarios formativos requieren "mucho dinero", aparte de la oposición "visceral" de ciertos sectores.

Los alumnos arrastran grandes déficit de primaria, donde se gesta la repetición, explica. El profesor también está "muy cargado de horas lectivas", cuando hay "una relación entre el tiempo para preparar las clases y la calidad educativa", señala a la vista de la encuesta mundial de profesorado Talis.

El sistema español, prosigue, es "el único" de Europa en que el Estado no controla con pruebas externas, porque la selectividad es para los que van a la universidad.

Sobre el rendimiento de los alumnos de 15 años en las pruebas financieras de PISA, por debajo de la media de la OCDE, De Vicente reclama conocimientos básicos de "economía doméstica" en asignaturas obligatorias como Ciencias Sociales.

Y preguntado por si los bachilleres están formados para la universidad, responde: "En dos años de Bachillerato, no podemos prepararlos. Es absolutamente imposible" (Lozano, J., 2014).

El posicionamiento de este señor es por un modelo de enseñanza más exigente en criterios evaluativos, no estando precisamente a favor de la promoción automática, y por un aumento, en tiempo, del bachillerato. La escuela comprensiva no parece precisamente su modelo.

Hay más "opiniones interesantes" de este Catedrático:

La Ley General de Educación fue muy avanzada para la época. Estableció la enseñanza obligatoria hasta los 14 años; cambió la formación profesional; creó un bachillerato muy bueno: el B.U.P; situó a los estudios de Magisterio dentro de la Universidad, creó una formación pedagógica específica para el profesorado; al final, medidas bastante positivas. ¿Hacía falta poner todo eso patas arriba? Probablemente no. Quizá con una reforma al acceso de la FP y la desaparición del C.O.U y su integración en el Bachillerato repartido en dos ciclos: dos años cada uno, hubiera sido suficiente.

(...) En estos momentos los centros educativos españoles tienen un grado de autonomía bastante alto. Se da en la total elección de material didáctico, en la orientación ideológica del

profesor en sus clases o en la concreción de los currículos. Donde no hay autonomía es en la selección del profesorado como tienen los sistemas anglosajones pero no la vemos necesaria. El sistema por oposiciones ha funcionado muy bien durante más de un siglo con el resultado de un profesorado muy cualificado. En los últimos años este sistema se ha relajado mucho dando como consecuencia la bajada del nivel en la docencia. (Serra, 2013).

Estas frases son impagables. Es difícil encontrar posicionamientos así, bajo mi punto de vista, personas con cargos relevantes en enseñanza cuya aspiraciones sean una especie de regreso a una ley franquista, o que consideren autonomía decidir entre libros que representan distintas caras de una misma moneda, o en concretar currículos. Lo del maravilloso funcionamiento de las oposiciones... los resultados de la enseñanza durante más de un siglo, franquismo incluido, son bastante contundentes para rebatir estas opiniones.

Se integran en el Consejo Escolar del Estado doce “personalidades” designadas por el Ministro de Educación, Cultura y Deporte en atención a su “reconocido prestigio” en el campo de la educación, de la “renovación pedagógica” y de las instituciones y organizaciones confesionales y laicas de mayor tradición y dedicación a la enseñanza. Este Felipe José de Vicente Algueró es una de esas doce personalidades. Su renovación pedagógica espero que haya quedado clara.

Vuelvo a recurrir a lo escrito por la Doctora Carmen Nieves Pérez Sánchez (2000), cuyo estudio desarrollado en dos escuelas, una de ámbito rural y la otra urbana, sin mencionarlo, viene a demostrar gran parte de las teorías de Liliane Lurçat (1979) recogidas en *El fracaso y el desinterés escolar*. La segunda autora, sin embargo, no aparece ni en la bibliografía de la primera.

Gran parte del profesorado de ambos centros destaca los aspectos individuales y conductuales del alumnado por encima de los sociales. La priorización de estas variables es una consecuencia de la interiorización tanto de las premisas ideológicas del sistema educativo como de las teorías psicopedagógicas que enfatizan, la mayoría de las veces, el tratamiento individualizado, y donde no parecen tener en cuenta, al menos formalmente, que sus alumnos/as sean miembros de una u otra clase social o de grupos sociales con mayores o menores privilegios. Las preocupaciones de la mayoría del profesorado, a juzgar por sus propios discursos, tienen que ver fundamentalmente con los aspectos concretos de la

personalidad de los distintos actores sociales con los que tienen que interactuar. Se trata de una orientación individualista, con un planteamiento basado en la igualdad formal, en la homogeneidad de las prácticas pedagógicas y en la psicologización de los problemas escolares. Elementos coincidentes con gran parte de los discursos oficiales, que reducen los problemas educativos a la capacidad y motivación individual para aprender, corriendo siempre el peligro de disfrazar problemas y de no hacer suficiente hincapié en la defensa de grupos sociales desfavorecidos. (Pérez, C. N., 2000).

Lo cierto es que la extensión de la utilización del estudio de esta docente es amplia, pero no encuentro mayor unión posible entre las teorías que reflejaría y el resultado de su estudio, cuyo análisis, ciertamente, refleja muchas de las opiniones personales que mantengo, también en base a las experiencias vitales sufridas.

Teniendo pues, en cuenta, la cita anterior, vemos que

bajo estos parámetros encontramos que la mayoría de las valoraciones sobre el alumnado versan sobre las actuaciones concretas en lo que a conductas individuales y grupales se refiere, tanto en la esfera de la socialización como en la del rendimiento académico. En el caso del colegio urbano, términos como revoltosos, indisciplinados, malos, inmaduros/as o espabilados, repetidores o buenos; o desmotivados, baja autoestima, desinteresados, inmaduros, atrasados, etc. en el colegio rural, son expresiones utilizadas para definir los rasgos básicos y esenciales de los estudiantes.

Como es natural, tal forma de clasificar al alumnado está presente en la vida escolar, es un mecanismo utilizado a diario por la escuela, pero dichas categorías, lejos de ser estrictamente escolares, se hallan implicadas en un proceso más amplio de valoración social. Esas clasificaciones se basan en abstracciones definidas de forma institucional, lo que provoca que el docente quede liberado de la tarea de examinar el contexto como elemento enmarcador de la aplicación de etiquetas a un individuo concreto; en este sentido se liberan

de la necesidad de examinar la culpabilidad institucional, recayendo toda la culpabilidad en el estudiante y en sus familias.

Aunque el profesorado conoce al alumnado y a sus familias, y posee una visión sobre el entorno social en el que trabaja, sin embargo sobresale una explicación: los alumnos no quieren estudiar -desarrollando casi siempre una actitud de desafío hacia el profesorado que se suele entender como personal-, o no pueden estudiar porque no cuentan con un desarrollo normal de las habilidades y capacidades necesarias para el nivel de instrucción que están recibiendo. Quizás de manera inconsciente, pero asumiendo las premisas centrales del sistema, el profesorado, al aplicar este tipo de clasificaciones, ayuda a enmascarar lo que es una realidad: las desigualdades reales ante la enseñanza. Con la extensión de la igualdad formal (obligatoriedad y gratuidad) ante la educación, en la esfera escolar se esconde la clase social a través de la incorporación de la jerarquización puramente académica, en razón de los rendimientos; la diferenciación entre el alumnado se establece, pues, en torno al esfuerzo, la capacidad o ciertos criterios personales. Y esto ocurre porque, al menos en la esfera formal, las desigualdades sociales no son utilizadas como recurso explícito en el diseño del currículum, en las opciones, rutas, organización del aula, sino que son las diferencias individuales de conducta, de gustos, de habilidades, las que sustituyen las diferencias y desigualdades sociales ante la cultura escolar.

Pero, además, la priorización de las actitudes individuales y psicológicas no solo encaja en un modelo educativo que parte, al menos formalmente, de la uniformidad social ante el aprendizaje y del papel del docente como transmisor del conocimiento académico (valorado como conocimiento legítimo), sino que se adapta a un esquema profesional basado en el uso de términos como «maestro investigador», «práctica reflexiva y crítica», etc., y que ha sido adaptado, a su vez, por la propia Administración Educativa. Con este modelo el enseñante no solo se detiene en aplicar estrategias y programar procedimientos docentes, sino que,

además, debe ser capaz de reflexionar a la luz del proceso y de los resultados de sus prácticas docentes. (Ibíd.).

Liliane Lurçat (1979) no difiere en gran parte, como dijimos, con la Doctora Pérez Sánchez (2000). El profesorado, en dicha labor de transmisor de un conocimiento académico legítimo, realiza dicho trabajo, la transmisión, sea cual sea el nivel o la clase social de la que parte su alumnado.

El *psicologismo*, la reducción de los fenómenos observados por el profesorado a un solo factor estudiantil psicológico individual, sirve para evadir cualquier responsabilidad del profesorado, y ya no digamos del sistema en sí.

La pedagogía está mejor ajustada a los niños de la burguesía. Si nos negamos a observar las diferencias no desarrollaremos una pedagogía ajustada a la diversidad de posibilidades actuales de los niños. Por el contrario, corremos el riesgo de hundirnos más en el elitismo, pero con buena conciencia. Algunos toman en cuenta estas diferencias de forma negativa. Atribuyen una inferioridad de hecho a los hijos de los obreros no cualificados.

(...) Es en este campo donde el psicologismo provoca más estragos ya que excluye la dimensión social e histórica y reduce al individuo a la causalidad de su evolución. (...) El niño proletario es considerado inferior al niño burgués, nunca se le considera como distinto. La transformación del niño en obrero o burgués es un proceso que empieza desde el nacimiento y es la consecuencia de la división del trabajo que existe en nuestra sociedad.

(...) Una explicación psicológica conduce a la atribución de una inferioridad a los individuos de (...) una clase social dominada. (...). En un cierto sentido, el psicologismo procede de la misma psicología que limita la causalidad de los fenómenos observados a factores exclusivamente psicológicos. Los problemas de las relaciones entre lo individual y lo social se evitan o se plantean mal. (Lurçat, 1979, pp. 91-94).

Todo esto vendría a colación por las consideraciones docentes del alumnado que afirmaba la

Doctora Pérez (2000); dichas consideraciones no serían obra de un “profesorado maléfico”, sino que responderían a un planteamiento concreto, como vemos. Es fácil reproducir el modelo imperante; bajo mi punto de vista, hay todo un sistema formativo, y hasta de valores “educativos oficiales”, para que el profesorado lleve a cabo una praxis no precisamente beneficiosa para un determinado porcentaje de estudiantes. Este hecho se vería corroborado por las cifras de “fracaso escolar.”

En la Escuela Moderna, el profesorado tendría por objetivo el aprendizaje del alumnado, bajo unas premisas bastante poco ocultas. Al no haber notas, ni premios ni castigos, al no haber temarios propiamente dichos conforme se avanzaba en la escuela... presuntamente no habría ni fracaso escolar ni competitividad. Y el profesorado ayudaría, contribuiría, incluso influiría, pero no sería un factor, en teoría, determinante, si es que esto es realmente posible.

Vamos a abusar de nuevo de la Doctora Pérez Sánchez (2000), haciendo propias sus conclusiones. Me hubiera encantado tener acceso en mi formación académica a artículos como el de esta docente, o similares, pero no sucedió. Las clases magistrales, una vez más, fueron la norma. Los siguientes párrafos me resultan, parafraseando a las leyes, de calidad.

Conocer las posiciones del profesorado sobre la desigualdad sociocultural a través de las percepciones que han desarrollado sobre su alumnado, es un elemento importante para una línea de investigación que se pregunta por el papel del profesorado en el desarrollo de una escuela pública más democrática.

Las posiciones del profesorado sobre la desigualdad son complejas y, en muchas ocasiones, contradictorias; ello significa que no se deben hacer derivaciones automáticas o traducciones simplistas. Aún así, nos parece claro que, por ejemplo, la orientación individualista difícilmente nos permite abrir líneas para desarrollar mecanismos e instrumentos que aumenten realmente las posibilidades de promoción social del alumnado de origen subalterno (sin duda una de las formas en las que se concreta la democratización del sistema). Las formas de acercamiento a los problemas escolares por parte del profesorado contienen, consciente o inconscientemente, unos planteamientos ideológicos, políticos y culturales que ayudan o no a mantener las desigualdades sociales (con su aparente y

supuesta legitimidad).

Analizar las derivaciones ideológicas y políticas presentes en las distintas formas de pensamiento y clasificación del alumnado es una tarea de primera importancia, tanto para el profesorado en ejercicio como para el alumnado de Magisterio. En tal sentido, también los que estamos directamente vinculados a la formación del profesorado tenemos alguna responsabilidad al respecto. (Pérez, 2000).

Efectivamente, quienes imparten docencia en magisterios, pedagogía, máster de formación del profesorado... tendrían mucho, muchísimo que decir. La autocrítica, bajo mi punto de vista, brilla por su ausencia.

La conclusión de este epígrafe sería evidente: el profesorado en la Escuela Moderna debía lograr una formación básica del alumnado más joven, para, a continuación, ejercer solo de guía, en lo que se consideraba el primer año normal, donde el alumnado empezaría a trabajar individualmente, siempre desde una óptica y bajo unos valores revolucionarios claros. El profesorado del sistema de enseñanza español desarrolla clases magistrales y clasifica, a través de exámenes, y debe inculcar los valores constitucionales del régimen, con la inestimable ayuda de unos libros de texto cuya ideología no refleja especialmente ninguna circunstancia contra el sistema imperante.

3.2.2 Antagonismo pedagógico y cultura empresarial

No debe ser corriente repetir una cita bibliográfica en una tesis, pero esta define, tanto en su epígrafe correspondiente, como en el actual, el objeto a comparar, y el posicionamiento de la Escuela Moderna:

Nosotros no podemos ocuparnos más que de hacer reflexiones a los niños sobre las injusticias sociales, sobre las mentiras religiosas, gubernamentales, patrióticas, de justicia, de política, de militarismo, etc., para preparar cerebros aptos a ejecutar una revolución social. No nos interesa hacer hoy buenos obreros, buenos empleados, buenos comerciantes; queremos destruir la sociedad actual desde sus fundamentos. Por consiguiente, nuestra

enseñanza se difiere radicalmente de la otra, ya que las ideas inculcadas son marcadamente revolucionarias; no importa que las horas de clase o las materias enseñadas o los reglamentos interiores se parezcan a los otros. (Avilés, 2006, p. 107).

De quien marca las pautas que rigen el sistema de enseñanza español ya hemos tratado ampliamente. Diversos entes supranacionales, desde organizaciones no oficiales cuyo papel e influencia sería difícil de demostrar, con ideologías tipo “consenso de Washington”, hasta el Banco Mundial, la OCDE, o la Unión Europea, marcan la pauta.

Una gran investigación no sería necesaria; el preámbulo de la LOMCE informa del modelo a seguir: Estrategia Europa 2020. También menciona el Proyecto de Indicadores de la Educación de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE).

En ningún lugar está recogido que no se tendrán en cuenta las opiniones de alumnado, familias y docentes (ya ni mencionar que fueran estos agentes, en su conjunto, quienes decidieran sobre la enseñanza). No sería políticamente correcto. Siembre habrá “mucho diálogo”, “mucho consenso”, mucha “democracia”... sin salirse de la norma. La norma dice que quienes se erigen en protagonistas no realizan el guión, lo siguen, y no ejercen la dirección de su camino.

Quienes deciden las normas a seguir están quizás en Estrasburgo, ya ni siquiera en Madrid. Sin embargo, las cifras de voto no reflejan un gran apoyo a ese sistema representativo, o más bien partidocrático: un 54 por ciento de abstención en las últimas elecciones europeas en el Estado español.⁹⁰

Vamos a establecer en este momento una referencia. Estas estrategias Europa 2020, o medidas y planes de organizaciones tipo OCDE no hacen sino recordarme otra “grandilocuencia”, otra “gran fórmula mágica” que iba a solucionar todos los problemas mundiales. Recuerdo en mi última época académica, hace años, como docentes exponían lo que a continuación narraré. Lo peor es que lo hacían como algo real, no virtual, sino como un discurso que no era solo una mentira política.

Hablo de los Objetivos de Desarrollo del Milenio, esos “fantásticos propósitos” de desarrollo humano fijados en el año 2000 por la Organización de Naciones Unidas (ONU) que se pretendían lograr para el año 2015.

En la propia página web de la ONU podía leerse, en agosto del año 2014, que para aprovechar el impulso generado por los Objetivos de Desarrollo del Milenio, querían continuar

⁹⁰ Recuperado de <http://www.20minutos.es/noticia/2148535/0/datos-participacion/elecciones-europeas-2014/abstencion/>

avanzando con un ambicioso programa de desarrollo para después de 2015.⁹¹

A continuación de eso, en el mismo lugar, podía leerse como unos 2.200 millones de personas son pobres o casi pobres, según advertía el *Informe de 2014 sobre el Desarrollo Humano*; es decir, no se analizaba el fracaso actual, cuando ya se planteaba un ambicioso programa, sobre la base del fracaso previo. Los datos que siguen a lo anterior son también brutales: Más de 130 millones de niñas y mujeres han sufrido alguna forma de mutilación genital en 29 países de África y Medio Oriente, donde esa práctica inhumana es común, según las cifras del Fondo de la ONU para la Infancia (UNICEF) difundidas en un estudio reciente.⁹²

Por otra parte, según la misma fuente, la cifra mundial de mujeres que se casaron cuando eran niñas supera los 700 millones, de los cuales 250 millones tenían menos de 15 años cuando contrajeron matrimonio. La propia ONU se deja en evidencia.

Podemos usar algunas citas para zanjar esta cuestión. La primera es del Catedrático de Economía Juan Torres López, que uno por uno, y brevemente, confirma el fracaso de los objetivos del milenio.

La realidad es que, cuando llegue 2015, los objetivos previstos, a pesar de su modestia, no se habrán cumplido en la mayoría de los casos.

El Objetivo uno, erradicar la pobreza extrema y el hambre, no se alcanzará en África Subsahariana, América Latina y el Caribe ni en parte de Europa y Asia Central. Es más, el número de personas con hambre en África Subsahariana y Asia meridional ha aumentado y la FAO estima que al paso que vamos este objetivo no se alcanzaría sino en 2150.

El Objetivo dos, que todos los niños y niñas puedan terminar un ciclo completo de enseñanza primaria en 2015, tampoco se va a alcanzar en más de 80 países.

El tercer Objetivo del Milenio, eliminar en 2005 las desigualdades de género en la enseñanza primaria y secundaria no se consiguió, y en más de 90 países la desigualdad persiste en todos los niveles educativos.

El Objetivo cuatro, reducir en dos terceras partes la tasa de mortalidad infantil de los niños menores de cinco años para 2015 solo se cumpliría en 2045 de seguir la tendencia actual.

⁹¹ Recuperado de <http://www.un.org/es/millenniumgoals/beyond2015-news.shtml>

⁹² Recuperado de http://www.un.org/spanish/News/story.asp?newsID=30028#.VS6w8_DznEU

Según UNICEF, 91 países están muy rezagados y es muy difícil que lo cumplan.

Tampoco se cumplirá el Objetivo cinco, reducir la tasa de mortalidad materna en tres cuartas partes, pues cada año siguen muriendo 500.000 mujeres durante el embarazo o el parto. Un riesgo que afecta a una de cada 3.800 mujeres en los países ricos, mientras que en África le afecta a una de cada 16. Según la Organización Mundial de la Salud entre 1990 y 2010 el número de muertes maternas por 100.000 nacidos vivos solo ha disminuido en un 3,1% al año, cifra que está lejos de la reducción del 5,5% anual necesaria para alcanzar el Objetivo.

El Objetivo seis, combatir el VIH/Sida, el paludismo y otras enfermedades y reducir su propagación para 2015, tampoco se cumplirá muy posiblemente, puesto que las zonas más afectadas, como el África Subsahariana, apenas si han recibido un 40% de los fondos prometidos contra el Sida, cuya prevalencia ha aumentado en casi todas las regiones del mundo, y poco más del 10% de las personas con VIH recibe tratamiento.

El Objetivo 7, incorporar principios de desarrollo sostenible en las políticas nacionales y reducir a la mitad en 2015 el número de personas que no acceden al agua potable o saneamiento básico, quizá esté más lejos que nunca, al menos si se tiene en cuenta el número de muertes, de guerras o de actos violentos de todo tipo que conlleva su uso, que casi 2.200 millones de personas carecen de servicios mejorados de saneamiento y que más de 600 no tienen acceso a fuentes de agua limpia.

El último objetivo, desarrollar un sistema comercial y financiero abierto y basado en normas no discriminatorias, es también evidente que no se ha cumplido. (Torres, 2013).

Podemos sumar aún algo más de contundencia:

La Organización de las Naciones Unidas es, en la práctica, una aberración degenerada, enemiga de sus propios principios, servil al imperialismo y dedicada a justificar

ocupaciones, ataques, violaciones de todo tipo para asegurar, a los poderosos, ganancias por el saqueo de materias primas, control sobre mercados o zonas estratégicas, explotación y esclavitud de la mano de obra e impunidad descarada para enajenar conciencias. Ni olvido ni perdón para las tropelías imperialistas a las que la ONU ha servido en su historia. Ni perdón ni olvido a las injusticias cometidas contra Cuba, Yugoslavia, Venezuela, Haití, Afganistán, Iraq, Libia... la ONU toda y su “Consejo de Seguridad” deben someterse de inmediato a una auditoria político-económica radical. Y a todas las sanciones que les quepa a los responsables directos.

De cabo a rabo, desde los “casco azul” hasta las misiones especiales, desde sus “misiones de paz”, hasta la UNESCO y todos los salarios de todos sus funcionarios y todos sus “Objetivos del Milenio”... auditoria integral a sus “redes”, sus “ayudas humanitarias”... basta de falacias, basta de errores, basta de impunidad.

Se hace todo lo contrario a las premisas, siempre perfectibles, que dieron origen a la ONU después de la II Guerra Mundial. Hoy, para dar cobertura “legal” a las pachangas arrogantes de imperialismo, la ONU cuenta con operadores amaestrados en el arte de la verborragia “elegante” y dispuesta, voluntariosamente, a esconder, bajo el tapete de su saliva leguleya, todos los muertos que genera el capitalismo. No pocos vienen de los brazos de terratenientes, banqueros y empresarios de todo el espectro delincuencia capitalista. Hay que abrir sus anales curriculares y libros contables.

Mientras tanto, los negocios de los imperios dejan en el planeta extrema pobreza y hambre, miseria en la educación, falacias en la “igualdad de género”, indolencia ante la mortalidad infantil, la mortalidad por falta de atención médica elemental, cinismo mercantil en la lucha contra el sida, hipocresía ostentosa frente a la destrucción de los ecosistemas e injusticias sin límite en las “alianzas globales para el desarrollo.” (Buen Abad, 2011).

Hay que recurrir a revistas digitales prácticamente desconocidas para tener la capacidad de

leer opiniones, discursos y análisis críticos, pues existe toda una bibliografía afin al régimen que, como dice la cita anterior, esconde bajo el tapete también todas las muertes que genera el capitalismo. Y no solo las muertes físicas, sino también las “muertes cerebrales”, el “aborto del sentido crítico”, que no llega ni a nacer en determinadas publicaciones.

La Escuela Moderna representó un antagonismo claro con todo lo que estamos leyendo hasta ahora, siendo Ferrer Guardia el personaje antagonico por antonomasia. El asesinato legal de la Escuela Moderna y de su fundador también han sido, a menudo, escondidos bajo el tapete.

Desde luego, en la Escuela Moderna probablemente nunca existiría nada parecido al referente Estrategia Europa 2020. Es revelador donde podemos encontrar información sobre este último modelo “futurista”: en la página web del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, en la página web de la Comisión Europea... y, como no, en la página web de alguien cuyo poder nunca se refleja en prácticamente ninguna bibliografía: la Confederación Española de Organizaciones Empresariales, la todopoderosa CEOE.

En este último lugar, precisamente, se nos informa de que la “Estrategia Europa 2020: una Estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador”, presentada el 3 de marzo de 2010 por la Comisión Europea, y adoptada por el Consejo Europeo celebrado el 17 de junio de 2010, toma el relevo de la de Lisboa, cuyos resultados no respondieron a las expectativas generadas...⁹³ o lo que quizás sea lo mismo, cuyos resultados reflejan un “fracaso anunciado.”

Si hemos usado los objetivos del milenio como ejemplo de retórica política grandilocuente, a la par que fracasada, y como pese a ello se establece como base y marco para las siguientes medidas a tomar, ahora vamos a hacer algo análogo.

Teniendo en cuenta que precisamente organizaciones como la CEOE, y la gran mayoría de las multinacionales, por no hablar de la banca (que la historia reciente demuestra que, si cae, ahí está el Estado para rescatarla), no suelen cosechar fracasos económicos, sino más bien todo lo contrario, vamos a conocer que pasó con el anterior marco a la Estrategia Europa 2020, la referencia de base de la LOMCE.

Una publicación no precisamente “sospechosa de bolchevique” como *Cinco Días*, del grupo Prisa, publicaba una noticia el tres de febrero de 2010 que llevaba por título: “Bruselas admite de manera oficial el fracaso de la Estrategia de Lisboa.”⁹⁴ Como el escrito era breve, usaremos otra fuente para documentarnos.

Toda esta información que presento podría considerarse que está fuera de lugar en este epígrafe; bajo mi punto de vista, es fundamental entender los fracasos de la cultura empresarial para

⁹³ Recuperado de http://www.ceoe.es/es_ficha_tema.html?id=899&

⁹⁴ Recuperado de http://cincodias.com/cincodias/2010/02/03/economia/1265180186_850215.html

comprender la base que se intenta instaurar como modelo del sistema estatal de enseñanza legislado por la LOMCE. En el mundo actual, y también en el Estado español, no entender que la educación está determinada por el mercado, y por una economía capitalista, sería una descontextualización considerable. Todo ello unido a que con unas cifras como las que vamos a dar, la enseñanza tiene grandes dificultades de funcionamiento... pretendiendo el Estado que la gran referencia sea precisamente la cultura que nos ha llevado a todo esto.

11.675.000 personas estaban en riesgo de pobreza en España en 2010, según Eurostat, es decir, la cuarta parte de la población (25,5%).

La población en riesgo de pobreza en la Unión Europea supera los 115 millones de personas, y las que se encuentran en situación de grave privación material eran en 2010 más de 40 millones, de ellos 1,8 millones en España.

(...) Se tiende a pensar que en una economía basada en el empleo asalariado disponer de un empleo es una condición suficiente para evitar las situaciones de pobreza. Sin embargo, en 2010, el 12,1% de los ocupados en la UE estaban en riesgo de pobreza (10,4% en la Eurozona, 14,4% en España).

(...) La incapacidad política de abordar con seriedad en Europa el tema de la pobreza y el empobrecimiento asociado a la crisis se expresa en propuestas tan ridículas como que ante la reducción del ingreso «en los escalones inferiores de la distribución de renta», lo que hay que hacer es dar formación: «capacitar a los consumidores para que puedan optimizar sus elecciones y maximizar así su bienestar».

La impotencia de las políticas contra la exclusión se refleja en el siguiente párrafo, donde se propone como medida fundamental para luchar contra la pobreza... ¡modificar el criterio de clasificación de la población en riesgo de exclusión!

Según un estudio sobre los servicios de prestación pública elaborado por la OCDE, incluir los servicios públicos en el cálculo de la renta de los hogares reduce considerablemente las cifras de la pobreza. Los porcentajes de personas expuestas al riesgo de pobreza disminuyen

notablemente cuando se utiliza un umbral de pobreza flexible (40%) o fijo (cerca del 80%). Por consiguiente, las prestaciones en especie globalmente consideradas podrían reducir en promedio en un 80% la brecha de la pobreza (Informe de evolución de la Estrategia Europa 2020. Anexo al Estudio Prospectivo Anual sobre el Crecimiento 2012. COM (2011) 815 final. Vol. 2/5 - Annex I. Bruselas, 23/11/2011, p. 4.). (Arriola, 2012, pp. 32-38).

La solución a los problemas que ha generado el sistema es... más de lo mismo. El análisis de los objetivos de la Estrategia Europa 2020 (ET2020) no implica un mínimo estudio de los fracasos previos a ella, y pretende la construcción de un edificio sobre una base cuya descripción sería difícil de realizar, en mi opinión, sin caer en el empleo de un lenguaje soez.

A través de la página web del Ministerio de Educación Cultura y Deporte llegamos a la Red Española de Información sobre Educación. De ahí al Marco estratégico Educación y Formación 2020 (ET2020). En el pareciera que encontráramos gran parte de aquello que narraba el preámbulo de la LOMCE. De esta forma, en 2009, bastante antes de la promulgación de la nueva ley, se adoptaba por parte del Consejo de la Unión Europea dicho Marco, con los siguientes objetivos estratégicos:

- Hacer realidad el aprendizaje permanente y la movilidad.
- Mejorar la calidad y la eficacia de la educación y la formación.
- Promover la equidad, la cohesión social y la ciudadanía activa.
- Incrementar la creatividad y la innovación, incluido el espíritu empresarial, en todos los niveles de la educación y la formación.⁹⁵

¿Acaso no nos suena todo esto de algo? Hay más. Se busca, abiertamente, la asociación entre el mundo empresarial y diferentes niveles y sectores de la educación, la formación y la investigación.

La enseñanza viene a resumirse, como dice en la citada web, en lo referente a la ET2020, y en lo que a en este epígrafe nos ocupa, en competencias transversales clave, enseñanza del emprendimiento, alfabetización electrónica, alfabetización mediática y entornos de aprendizaje

⁹⁵ Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/redie-eurydice/Prioridades-Europeas/Marco2020.html>

innovadores.

Y todo, hasta ahora, para conocer una de las partes de las cuales sale eso de la cultura empresarial, y para entender los efectos que dicha cultura ha traído, en cifras aportadas por el propio sistema económico.

La ideología del sistema de enseñanza estatal aspira a ser la misma que la de la empresa, ya sin ningún subterfugio. El dinero es la base de todo. El bien común, la solidaridad, la mejora de las condiciones medio ambientales, sociales, el fin de las desigualdades, la economía al servicio de las personas y gestionada por ellas... no son objetivos. La empresa es el modelo.

Todo esto, sin pararnos a analizar la función de la OCDE, otro “líder ideológico-económico” que no está en la sombra. Solo ver en un mapa el nombre de sus miembros ya refleja los intereses a los que sirve.

En *Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE*, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (OCDE, 2013) publica una recopilación de estadísticas e indicadores del sistema educativo de los 34 Estados miembros de esta organización que agrupa a los países más desarrollados, o criminales, según se mire, del mundo, además de otros ocho países que forman parte del G20, una organización que también merecería un análisis más que detenido, no siendo este el lugar más adecuado para ello.

Quien escribe no es economista, pero la citada publicación, en mi opinión, refleja opiniones, basadas en estadísticas, que serían más que discutibles en algunas ocasiones. Sin ir más lejos, un capítulo cuyo título lo dice todo, el 2.3., “Rentabilidad de la inversión en educación”, personalmente me resulta especialmente... indescriptible. Llegamos a un mundo empresarial en que no somos humanos, sino recursos humanos. Todo tiene un coste, todo tiene una rentabilidad. Todo es empresa, y las personas que trabajan no son objetivo en sí, sino mano de obra que debe desarrollar unas competencias, para aumentar la competitividad de la Unión Europea.

Este epígrafe daría como para una tesis doctoral en sí, como tantos otros hasta el momento de este trabajo. Parece obvio que lo único que quedaría del posicionamiento antagónico de la Escuela Moderna en la actualidad en la enseñanza estatal serían, por decirlo de un modo simplista, algunas palabras bonitas que se reflejan en las leyes. La educación que pretende el Estado español está, bajo mi punto de vista, subyugada a intereses basados en las empresas, en quienes tienen el lucro económico como motor, ideología y religión.

3.2.3 Las asignaturas y los horarios

De forma general y aproximada, lo que la Escuela Moderna llamaría clases preparatorias se

asemejaría bastante a lo que la enseñanza estatal llama enseñanza primaria obligatoria. Las similitudes entre las asignaturas de ambas pueden ser bastantes.

Quizás fuera más interesante encontrar las diferencias entre ambas enseñanzas. En las clases preparatorias de la Escuela Moderna ya hemos visto lo que se llevaría a cabo; a través del Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, obtenemos la misma información con respecto al sistema actual.

Las herramientas tecnológicas actuales nos permiten comprobar sin gran dificultad como las asignaturas de la Escuela Moderna se hallan de una u otra forma totalmente asimiladas dentro del sistema de enseñanza actual, legislativamente hablando al menos.

Como una de las diferencias fundamentales entre sistemas encontramos que en la enseñanza estatal actual no se contempla en ningún caso, o al menos no se menciona en el real decreto correspondiente, nada relacionado con la costura y tapicería sencillas, que sí se realizarían en la Escuela Moderna.

Nada hay en la enseñanza primaria actual sobre las labores de aguja, y también se podría reseñar que el canto parece poseer una mayor trascendencia en la Escuela Moderna que en la enseñanza estatal actual, donde solo aparece en educación artística, dentro del apartado de educación musical, bloque 2, la interpretación musical, como segundo criterio de evaluación, el interpretar solo o en grupo, mediante la voz o instrumentos, utilizando el lenguaje musical, composiciones sencillas que contengan procedimientos musicales de repetición, variación y contraste, asumiendo la responsabilidad en la interpretación en grupo y respetando, tanto las aportaciones de los demás como a la persona que asume la dirección (RD 126/2014, de 28 de febrero).

El canto también aparece, aunque aparentemente con una menor trascendencia, en la enseñanza estatal actual primaria, con lo cual quizás tampoco sería una diferencia especialmente reseñable con la Escuela Moderna. Los estándares de aprendizaje evaluables al respecto así lo evidenciarían.

No existirían grandes diferencias en lo que a asignaturas se refiere, pues, como vemos. Se podría analizar punto por punto, palabra por palabra, pero esto solo conllevaría una enorme extensión de texto que no supondría mayor aportación ni un mayor enriquecimiento. La enseñanza estatal incluye prácticamente todo lo que se trató en la Escuela Moderna.

Yuxtaponer el curso medio de la Escuela Moderna y la ESO tampoco nos aportaría grandes sorpresas. El proyecto de real decreto por el que se establece el currículo básico de la educación secundaria obligatoria y del bachillerato, documento más actualizado del que se dispone en el momento de escribir estas líneas, nos ayudaría a demostrar la afirmación.

Ni en el proyecto citado, ni en el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, encontramos nuevamente nada relacionado con las labores de aguja y corte.

Una cuestión tan relevante para el enfoque de este trabajo que no aparece en los citados documentos, y sí en el temario de la Escuela Moderna, sería la etnografía. Nuevamente, impresiona recordar como la Escuela Moderna existió en los principios del siglo XX... y que en pleno siglo XXI la etnografía sigue fuera de la enseñanza estatal.

Otra cuestión que no se encontraría en la enseñanza estatal, y que sí se produciría en la Escuela Moderna, sería el tema de los estudios pedagógicos. Los *Boletines de la Escuela Moderna* (1901-1903) son una buena fuente de información en este sentido, sucediéndose los artículos sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el último real decreto mencionado, en el apartado de ciencias sociales, geografía e historia se dice que la comprensión actual de la realidad humana y social requiere de la intervención de otras disciplinas, que forman parte de las ciencias sociales, y que presentan perspectivas de análisis diferentes. Es el caso de las aportaciones proporcionadas desde la economía, la sociología, la historia del arte o la ecología que complementan la comprensión de dicha realidad.

Por aportar alguna especie de diferencia entre sistemas, los estudios sociológicos en sí se constituirían en algo así como en una asignatura específica en la Escuela Moderna, hecho que no sucedería en la ESO actual.

En lo concerniente a horarios, sí hay más diferencias. Eso sí, tanto en la Escuela Moderna como en la enseñanza estatal la actividad comienza a las nueve de la mañana. Y la puntualidad se valora especialmente en ambas.

Durante una pequeña parte de la tarde, de lunes a viernes hay enseñanza en la Escuela Moderna. En la enseñanza primaria estatal, hay tres opciones: clases exclusivamente por la mañana, o cinco sesiones de mañana y dos de tarde, o cinco sesiones de mañana y cuatro de tarde.

Por las tardes, en la Escuela Moderna se comenzaba a las dos de la tarde. En la enseñanza estatal primaria, cuando hay clases por las tardes, nunca se comenzaría antes de las 15 horas.

En los modelos de jornada escolar estatal primaria que incluyen horario lectivo por la tarde existirá un intervalo de, al menos, dos horas entre las sesiones de mañana y tarde; algo prácticamente similar ocurría en la Escuela Moderna.

La duración de los períodos de tarde no será inferior a una hora y treinta minutos en la primaria estatal. En la Escuela Moderna, no sería inferior a casi tres horas. En educación secundaria obligatoria, bachillerato y formación profesional inicial, el horario es de mañana, de lunes a viernes. El consejo escolar de los centros podría decidir impartir determinadas enseñanzas en horario de

tarde.

Cada sesión lectiva tendrá una duración de una hora en la enseñanza estatal. No obstante, los centros docentes pueden establecer sesiones de duración diferente, respetando, en todo caso, el número total de horas lectivas fijadas por el Estado español. En la Escuela Moderna, todo era más rápido y dinámico: nada duraba más de treinta minutos.

Puede llamar la atención que una escuela revolucionaria y otra que pretende la perpetuación del sistema vigente presenten tantas similitudes en temario, y tan relativamente pocas diferencias en horarios.

Alguien podría pensar que las asignaturas “son las que son”, pero lo cierto es que un análisis tendría la capacidad de aproximarnos a realidades bien distintas. Por ejemplo, esa crítica que hacía Ferrer respecto a que la enseñanza de su tiempo solo pretendía adiestrar, domar, domesticar.

¿Acaso, por ejemplo, las diferencias entre los enfoques de las asignaturas pueden conferir un carácter revolucionario y diferenciar ampliamente una escuela con respecto a la otra? Este sería un interesante punto de debate.

Existe la posibilidad de pensar, y para ello solo habría que echar un vistazo a las narraciones escolares de la Escuela Moderna, que los *Principios de moral científica*, de alguna forma, vendrían a ser transversales en todas las asignaturas.

Lo que sí es cierto es que no habría en la Escuela Moderna ningún espacio, o más bien ninguna asignatura o estudio específico, al menos teóricamente, dedicado a la educación moral, a la educación en valores.

La importancia dedicada a la costura, fuera solo destinada a las alumnas, o también a los alumnos, hecho este último que habría quedado acreditado por la referencia en el *Boletín* que se hizo en páginas anteriores al respecto, quizás tenga sentido por ser una época en la que no todo el vestido vendría manufacturado por industrias asiáticas, en la que las personas arreglarían cualquier cuestión en su ropa en lugar de tirarla y comprar otra nueva, en la que el consumismo no fuera la normalidad.

Con respecto al canto, no se ha encontrado una amplia explicación a la relevancia otorgada a esta materia en la Escuela Moderna. Quizás en la época dicha materia tenía una gran trascendencia; parece obvio que en la actualidad ello no sería así.

En definitiva, la escuela estatal asimila y supera en asignaturas a la Escuela Moderna, sin por ello poseer ninguna clase de espíritu revolucionario ni subversivo, obviamente. En el tema de los horarios sí que habría diferencias, aunque, bajo mi punto de vista, dentro de un marco en el cual no existirían grandes posibilidades de cambios, y la puntualidad sería un hecho muy a tener en cuenta.

3.2.4 Metodologías

Lecturas y lecciones de cosas valorativas, críticas, toma de consciencia social como requisito de la adopción de una actitud rebelde frente a una sociedad injusta, sincretismo pedagógico... cuestiones de la metodología de la Escuela Moderna que ya hemos visto.

Una metodología que contribuya a forjar personalidades críticas y rebeldes sin imposiciones, con importancia del juego y del trabajo responsable, ciencia y más ciencia, sin dogmas, ni premios, ni castigos, ni exámenes, ni competencia, en armonía con la naturaleza, basándose en los intereses del alumnado, todas ellas cuestiones ya tratadas.

La Escuela Moderna se caracterizaba por intentar ofrecer a sus estudiantes lecciones de cosas frente a las lecciones de palabras. Y cuando su formación lo permitiera, se producía la supresión de los cursos en el sentido generalmente aceptado de esta palabra, es decir, en el primer año normal, cada estudiante seguiría sus propias pautas, en líneas generales.

Muy importante es conocer un principio metodológico de la Escuela Moderna: la libertad se aprende. Primero, en el seno de la familia, y después en la escuela, donde se comienza la vida en sociedad. A la libertad se añadiría una palabra, un calificativo, como se hizo dos párrafos atrás con el trabajo: responsable.

Lo que debe respetarse es el trabajo, la “autoridad del deber”, y no la voluntad subjetiva del maestro o de la maestra; quien ejerza la docencia debe dar ejemplo, según la primera directora de la Escuela Moderna, Clémence Jacquinot. Todo esto ya se ha escrito previamente.

La enseñanza cuyo principio está relacionada con la abolición de la propiedad privada de posesiones superfluas no permite ningún atisbo de ella. Todos los materiales son compartidos, y ni siquiera se posee un pupitre concreto, sino que cada cual se sentaría en el lugar que deseara, en orden de llegada.

El partir cada día de los aprendizajes del día anterior o la importancia del juego son también materias metodológicas bastante innovadoras en la Escuela Moderna. Así como los trabajos manuales, las narraciones, o el interrogatorio de recapitulación, que llegaba al final de cada día para saber que había aprendido el niño o la niña.

La gimnasia y el recitado de trozos aprendidos de memoria eran hechos que sucedían también cada día. El programa ofrecía mucha flexibilidad, pero ahí estaba, si bien circunstancias que suscitaban el interés del alumnado podrían hacerlo retrasarse o adelantarse.

Con respecto a las matemáticas, no se enseñarían de forma aburrida, ni como mecanismo de

selección, sino que se mostraban las utilidades para la vida diaria y corriente. No había problemas cuyo objetivo fuera únicamente la aplicación de fórmulas o la ejecución de cálculos abstractos.

Sin duda, hasta el momento, el objetivo de la sustitución de las lecciones de cosas por las lecciones de palabras es loable, bajo mi punto de vista, lo cual no le resta la dificultad que ello conlleva.

Resulta igualmente, y quizás lo más innovador de la Escuela Moderna, como ya hemos visto previamente, en todos los sentidos, el metodológico también, el primer año normal. La lección propiamente en este punto consistía en un interrogatorio sobre las materias que son objeto de la preparación.

Al principio de cada semana, la primera clase se dedicaba a un interrogatorio recapitulativo, para comprobar el verdadero aprendizaje acontecido y comprobar que no se había perdido. A estas alturas, si el alumnado no se sentía atraído por ninguna de las ciencias, podía abandonarlas todas.

Tanto en la Escuela Moderna como en la actualidad no sabemos que ocurre exactamente cuando se cierran las puertas de un aula. Cualquier docente puede afirmar que sigue tal o cual metodología y, de puertas para dentro, que ocurra todo lo contrario.

En lo concerniente a la enseñanza estatal, cuesta desprenderse de las experiencias que hemos vivido, resulta complejo pensar que en las aulas de hoy en día la situación ha variado lo más mínimo, y más teniendo en cuenta que lo acontecido en las etapas universitarias no difiere mucho en ocasiones a lo que puede vivirse en una escuela de primaria estatal.

Las leyes sobre enseñanza estatal pueden recoger toda la “palabrería políticamente correcta” del mundo pero, como afirma un dicho popular, “valen más por lo que callan que por lo que cuentan.”

Narra la LOMCE la necesidad de un “cambio metodológico”, sin ir mucho más allá. En todo caso, parece que las tecnologías, las competencias y la educación cívica y constitucional serían algunas de las bases de dicho cambio.

No se encuentran grandes similitudes, a mi juicio, entre las metodologías estatales actuales y lo acontecido en la Escuela Moderna. Sin duda “no es el mismo mundo”, pero en la enseñanza estatal siguen existiendo premios y castigos, clases magistrales, exámenes, memorizaciones absurdas, desmotivación generalizada de docentes y alumnado... y aburrimiento, un gran aburrimiento colectivo. Esto último, difícilmente “mensurable”. No hay datos oficiales.

Efectivamente, las leyes nos dicen que los centros docentes arbitrarán métodos que tengan en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje del alumnado, favorezcan la capacidad de aprender por sí mismos/as y promuevan el trabajo en equipo.

Ahora bien, estas declaraciones de intenciones no se verían acompañadas de metodologías

acordes, y de hecho, ni temarios ni libros de texto están adaptados a distintos ritmos de aprendizaje, sino todo lo contrario.

El niño o la niña que se adapte al ritmo metodológico, aprobará, o sacará buenas notas. Quien se quede atrás, suspenderá, repetirá, o no podrá sacar ningún título. Y el profesorado que no sea apto, seguirá toda su vida ejerciendo, al ser miembro de la función pública.

La metodología clásica de exposición de los temas determinados por las Administraciones correspondientes, con los criterios de evaluación igualmente previamente fijados, trasladados a exámenes memorísticos, sigue pareciendo lo que determina la cotidianidad del sistema de enseñanza estatal.

No obstante, vamos a ampliar esta información anterior considerablemente. Para ello, volveremos a valernos del informe TALIS (2013), pues este no solo nos aporta obviedades tales como que las prácticas docentes están relacionadas con factores como las convicciones docentes, las características de formación y el desarrollo profesional.

En la encuesta en la que se basa este informe, se identifican ocho prácticas docentes básicas:

- El profesorado presenta un resumen de los últimos contenidos aprendidos.
- El alumnado trabaja en pequeños grupos para hallar una solución conjunta a un problema o tarea.
- El profesorado encarga un trabajo diferente a quienes tienen dificultades de aprendizaje y/o avanzan más deprisa.
- El profesorado hace referencia a un problema de la vida cotidiana o del trabajo para demostrar por qué es útil adquirir nuevos conocimientos.
- Deja que el alumnado practique tareas similares hasta que sabe que la totalidad ha comprendido la materia.
- Comprueba los cuadernos de ejercicios o los deberes.
- El alumnado realiza proyectos cuya elaboración completa requiere al menos una semana.
- Hace que alumnado emplee las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) para realizar proyectos o hacer ejercicios en clase. (P. 109).

Bajo mi punto de vista, estas prácticas docentes reflejan un claro protagonismo del profesorado en la metodología, quedando el alumnado a merced de las subjetividades docentes que se pueden transformar en presuntas objetividades de distintas formas.

Como refleja el informe TALIS (2013), de las ocho prácticas analizadas, las más frecuentemente utilizadas por docentes en el Estado español son la comprobación de los cuadernos de ejercicios o los deberes (80%) y la referencia a los problemas de la vida cotidiana para mostrar la utilidad de nuevos conocimientos (77%) (Ibíd.).

El 70% de docentes afirma “dejar con frecuencia” que el alumnado practique tareas similares a las que se están explicando hasta que la totalidad haya comprendido la materia; el 72% afirma presentar frecuentemente o casi siempre un resumen de los últimos contenidos aprendidos (Ibíd.).

No cuesta observar como el protagonismo del alumnado llega a ser casi nulo: solo un 33% del profesorado intenta que el alumnado trabaje en pequeños grupos para hallar soluciones conjuntas, por ejemplo. Solo un 26% promueve que el alumnado realice proyectos cuya elaboración completa requiera al menos una semana (p. 110).

Estas dos últimas prácticas metodológicas, unidas al uso de las TIC por parte del alumnado para realizar proyectos o hacer ejercicios en clase, son las que el informe TALIS (2013) considera prácticas activas de enseñanza.

A través de un artefacto estadístico bastante discutible, que alivia los contundentes datos aportados hace dos párrafos, TALIS (2013) construye una nueva variable que mide la proporción de docentes que dicen utilizar al menos una de estas prácticas activas de enseñanza.

De este modo, llega a la conclusión según la cual

más de nueve de cada diez profesores en Dinamarca (92%) y Noruega (91%) aseguran utilizar con frecuencia alguna practica de enseñanza activa; mientras que en España (59%) queda un amplio margen para que los profesores utilicen este tipo de enseñanzas asociadas, habitualmente, a mejores rendimientos de los estudiantes. (P. 111).

Debe quedar claro que no hacemos de TALIS (2013) un tótem, y que solo se emplea como una referencia. No hay que ignorar que la estadística de opiniones subjetivas del profesorado no puede constituirse en un dato real objetivo.

Parece bastante obvio que el profesorado nunca tiraría piedras contra su propio tejado. Para

la clase política, por ejemplo, la corrupción no es estructural, sino puntual. Para el profesorado universitario, las carencias del alumnado tras la finalización de sus estudios puede deberse a diversos factores, casi nunca a una deficiente docencia. Para Instituciones Penitenciarias, las “muertes” en prisión son “casuales”; para las fuerzas policiales, las condenas a sus miembros por torturas son “casos aislados”. Para el profesorado, cuya situación laboral mayoritaria suele ser tan privilegiada como la de los “gremios” anteriores, las carencias metodológicas que se reflejan en sus prácticas docentes más bien “no existen”. Comprobar los cuadernos y deberes, exámenes, notas. Información “objetiva” que supone probablemente la perpetuación de lo existente.

Es una lástima que no existan un gran número de estudios de las opiniones del alumnado sobre las metodologías que sufren. Resulta bastante interesante cuando se tiene contacto con cualquier estudiante y se le pregunta al respecto, como ya se mencionó anteriormente. No es posible establecer generalizaciones, pero al menos las experiencias de quien escribe al respecto no muestran prácticamente ningún cambio con lo que acontecía hace veinte años, por ejemplo.

Hay opiniones bastante contundentes y explícitas sobre la cuestión metodológica y el papel del profesorado, pero son casi imposibles encontrarlas en la bibliografía cercana al régimen, en las mismas publicaciones editadas por quienes tienen por objetivo el lucro en lugar de una verdadera formación y educación que suponga una mejora real del contexto que nos rodea. Pese a ello, la fortuna a veces acompaña y hemos encontrado la siguiente reflexión, cuya extensión ha sido muy difícil resumir. Se ha respetado la redacción, por ello las mayúsculas son obra del autor.

¿Es concebible una práctica genuinamente “crítica” de la Enseñanza, un ejercicio de la docencia que no ubique al profesor entre los meros ‘funcionarios del consenso’, en una posición de ‘solidaridad’ secreta con los fines y procedimientos del Sistema, posición de ‘culpabilidad’ política, de ‘complicidad’ represiva, de ‘identificación’ -más o menos revoltosa- con el Opressor? ¿Se sostiene la pretensión de educar “en la libertad”, “en la crítica”, o “para la emancipación”, desde una Institución diseñada para inculcar el principio de autoridad, reproducir la dominación social y ‘sujetar’ a la juventud? ¿Cómo puede un profesor, un funcionario, un empleado del Estado, alegar que desarrolla su trabajo desde la perspectiva de la Contestación, de la Resistencia, de la Negación del Poder? Mi respuesta es hoy inequívoca: esto no es concebible, no se sostiene, nada de eso es posible...

Por esencia, la figura del Profesor es una figura autoritaria. Lo quiera o no, todo “educador”, constituido por el Estado, ejerce el poder, gobierna en el aula, administra, ‘dirige’ a los alumnos... Se ampare en una u otra ideología, se aferre a una u otra propuesta pedagógica, invente los métodos alternativos que invente, hable poco o mucho de la explotación, de la desigualdad, del racismo, etc., el Profesor, el Educador, por la naturaleza de su práctica social, por la estructura de la Institución en que trabaja, por el modo en que la Legislación ha ‘definido’ su oficio (delimitando un espacio de “obediencia”, espacio de la Norma; y también un espacio de “desobediencia inducida”, de “ilegalismo útil”, espacio de la disidencia integrada, del reformismo), por los conceptos filosóficos a que se acoge, por la ‘moral’ que vigila sus pasos, por la ‘formación’ que ha recibido, por la manera en que el Estudio, la Universidad, el Empleo y la Nómina han ido moldeando su carácter, por lo que ‘enseña’ en el plano de la “pedagogía implícita”, del “currículum oculto”, por los modelos que perpetúa en su relación con los alumnos y con las autoridades educativas, por su actitud ante la Escuela, por los ‘signos’ de que se inviste, etc., por todo esto, el Profesor, el Educador (decía) aparece siempre como un baluarte de la reproducción ideológica del Sistema, un segregador y un domesticador social, un agente de la represión y de la violencia simbólica, un eslabón decisivo en la cadena del autoritarismo, un ‘corrector’ del carácter, un re-codificador policial del deseo...

No, no existen los “profesores auténticamente contestatarios”: hay, aquí, una contradicción entre los dos términos. Así como no es imaginable un “militar pacifista”, un “cura ateo”, un “guardia civil anticapitalista”, un “verdugo filantrópico”, etc., no es concebible un “profesor verdaderamente anti-autoritario”, “insumiso”, “crítico” o “revolucionario”. Como el oficio de verdugo, o el de guardia civil, o el de cura, o el de militar, el oficio de “profesor” deberíamos dejarlo para los ‘partidarios del statu quo’, para los adoradores del Sistema, para los autócratas en miniatura, para los déspotas desbravados, para los tiranos de andar por

casa. Y a esto, a “autócratas”, a “déspotas”, a “tiranos”, se ven reducidos quienes, abrazados a una ideología ‘subversiva’ o ‘revolucionaria’, y alardeando de propósitos ‘emancipatorios’, se instalan en el aparato educativo y, autoengañándose todos los días, ven el modo de permanecer, con la mirada fiera y el bolsillo repleto, en la Institución -autócratas ‘encubiertos’, déspotas ‘disconformes’, ‘tiranos’ muy simpáticos... (García, P., 2009, pp. 10-11).

El autor de la cita anterior no ofrece dudas de su posicionamiento. La cuestión sería, metodológicamente hablando, conocer si el papel del profesorado en la enseñanza estatal implica una profesionalidad con el objetivo de transmitir unos valores revolucionarios a través de una metodología relativamente atractiva para el alumnado como sucedía en la Escuela Moderna, o bien si la clase docente, como afirmaba la cita anterior, es un eslabón decisivo en la cadena del autoritarismo, una pieza más para perpetuar el régimen vigente.

Las conclusiones en este sentido no podrían dejar de ser subjetivas, si bien está claro que en muchas, demasiadas circunstancias no sufren ningún cambio estructural. El papel de las metodologías actuales en el aula, a mi juicio, implica una forma de socialización en la cual deben entenderse los parámetros bajo los cuales se mantiene un sistema que no se caracteriza precisamente por unos valores relacionados con la solidaridad, o el apoyo mutuo, sino con el individualismo más competitivo, y, parafraseando a la última ley sobre enseñanza, con los estándares de aprendizaje evaluables.

Con la democracia monárquica y la economía de libre mercado actual, y el sistema de enseñanza a ambas sometido, probablemente sea de personas ilusas pensar que las metodologías docentes implicarían algún cambio con respecto a, incluso, décadas anteriores. Y, de ser así, sería con el objetivo de mejorar la instrumentalización de la educación por parte del poder.

El discurso educativo legal actual, en lo que a metodología se refiere, puede mostrar, por momentos, circunstancias que también se pudieron encontrar en la información de la que disponemos de la Escuela Moderna. Ahora bien, solo hay que “rascar” un poco para comprobar que engañar sigue siendo legal. La comparación entre la metodología para la emancipación y la metodología para la perpetuación quizás sea una incoherencia en sí; pero para ser capaces de aproximarnos a “la verdad”, probablemente sea fundamental todo este trabajo analítico.

Metodológicamente hablando, pocas serían pues, las similitudes entre la Escuela Moderna y la enseñanza estatal actual, como no podría ser de otra manera. Hubiera sido muy interesante

conocer la evolución metodológica de la Escuela Moderna; no fue posible. Como ya escribimos para finalizar un epígrafe anterior, uno de los principios de la institución ferreriana, reflejados en el título de uno de los artículos de Paul Robin (Mayol, 1977) publicados en el *Boletín de la Escuela Moderna*, no ofrece dudas: “Lo primero no estorbar”. En la enseñanza estatal actual, el principio metodológico es otro: lo primero, evaluar... y si fuera realmente evaluar, quizás no tendría connotaciones negativas, pero yendo un poco más allá, sabemos que no es realmente evaluar, sino calificar, y con ello, clasificar, y con ello, segregar, y reducir la educación a competencias.

3.2.5 Los materiales didácticos

Al igual que en los epígrafes anteriores, es fundamental entender los fines antes de analizar los medios, y con los materiales didácticos vuelve a suceder lo mismo. Obviamente, dichos materiales se constituyen en medios para lograr unos fines.

El fin de la Escuela Moderna, de forma más o menos sutil, es el cambio social. Para ello, era fundamental que el alumnado conociera un altísimo número de circunstancias, y el objetivo era tan ambicioso, y los materiales tan escasos, que Francisco Ferrer Guardia se lanzaría a editar un alto número de publicaciones.

Hay diversas fuentes que no verían con buenos ojos que el alumnado de la Escuela Moderna “solo” tuviera a su disposición aquellas obras que el propio centro editaba... pero es que ello no sería del todo cierto.

Ferrer lo dejaba claro:

ruego al profesorado que, para hacer más patente la inmovilidad social reinante, hagan acopio de todos los hechos que relata la prensa y se hallan en los libros de Historia u otros para relatarlos a los niños cuando se presente oportunidad.

Cada maestro ha de utilizar las noticias que, casi sin comentario, se dan en los diarios.

(Ferrer, 2009, p. 15).

Ya se mencionó aquello que se pudo leer gracias a la labor de la editorial de la Escuela Moderna, así como las temáticas abordadas. El esfuerzo para la realización del objetivo de la emancipación social queda plasmado en todo aquello publicado.

Material didáctico en la Escuela Moderna, a mi entender, era prácticamente todo. El *Boletín*

de la Escuela Moderna, las excursiones, los paseos, las conferencias dominicales... ¿Ha quedado algo de esto en la enseñanza estatal?

Posiblemente no es muy arriesgado contestar a la pregunta anterior con un rotundo “poco.” De hecho, sorprende la poca trascendencia otorgada a los materiales por parte del sistema de enseñanza.

Tomemos, como muestra, un botón. Ocupa un importante espacio de tiempo leer tan solo el esquema del *Informe 2013 sobre el estado del sistema educativo* (CEE, 2013). Si nos planteamos cuantas páginas dedica el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y el Consejo Escolar del Estado a la materia que nos ocupa en dicha publicación, veremos que son escasas.

¿Materiales didácticos? ¿Libros de texto? Nada. Algo, sí, sobre la nueva religión: algunas páginas dedicadas a las TIC, como no podría ser de otro modo, es uno de los nuevos valores que hay que inculcar a la juventud.

¿Materiales didácticos? El informe afirma que las Administraciones de las comunidades autónomas llevan a cabo iniciativas para el alumnado con altas capacidades intelectuales, desarrollando programas específicos, incluyendo la producción de materiales didácticos adaptados, instrucciones para su atención en los centros, programas específicos de formación del profesorado...

También el informe menciona que dichas Administraciones han producido una gran cantidad de recursos y materiales educativos, y han puesto en marcha servicios de atención y apoyo al profesorado, para acompañar al desarrollo de programas de integración del alumnado inmigrante.

Estos materiales se dirigirían a toda la comunidad educativa, y se dispensarían utilizando soporte físico y virtual. Entre este último se mencionan plataformas colaborativas, aplicaciones didácticas, herramientas docentes, foros, espacios en redes sociales, repositorios de descargas de material didáctico (guías, diccionarios, cursos, materiales de autoaprendizaje, etc.). Además, el Ministerio de Educación Cultura y Deporte ofrece un espacio sobre “Recursos web para la atención a alumnado inmigrante en centros de Educación Secundaria”, así como materiales para la atención al alumnado con hospitalización y convalecencia prolongada, o para aquel que se encuentra en circos.

El portal del Instituto de Tecnologías Educativas del Ministerio de Educación Cultura y Deporte, según el citado informe, ofrece recursos didácticos para fomentar la igualdad entre mujeres y hombres, organizados por niveles educativos. Igualmente serían muy numerosos los recursos disponibles en los portales educativos de diferentes Administraciones educativas autonómicas.

Durante el curso 2011-2012 el informe también analizó el nivel de implantación en las distintas comunidades del trabajo docente por competencias. En el Proyecto de Integración

curricular de las competencias básicas, una de las principales acciones desarrolladas durante el citado curso sería la redacción de la *Guía didáctica compartida* (Ibíd.).

Esta publicación describe el tronco común de ideas desarrollado entre el Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (CNIIE) y las comunidades, a la vez que recoge todas las actuaciones implementadas durante la primera fase del proyecto. También, dentro de la citada *Guía*, se ha elaborado una recopilación con las principales actividades llevadas a cabo al respecto por los centros (Ibíd.).

Podríamos seguir en esta línea, informando del amplio número de materiales didácticos realizados por las Administraciones... pero para cuestiones concretas, como vemos. De forma general, se deja todo el peso en empresas. Y veamos un ejemplo concreto del nivel de los materiales que estas editan, citando la fuente que estamos siguiendo hasta el momento.

La Disposición Adicional Cuarta de la LOE establece que los libros de texto y demás materiales curriculares “deberán reflejar y fomentar el respeto a los principios, valores, libertades, derechos y deberes constitucionales, así como a los principios y valores recogidos en la presente Ley y en la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, a los que ha de ajustarse toda la actividad educativa.”

Múltiples análisis de libros de texto, realizados desde la perspectiva de género (ver, entre otros, informes publicados por el Instituto de la Mujer) manifiestan que los libros de texto siguen manteniendo de manera generalizada los estereotipos de género que sitúan a las mujeres en papeles sociales que ya no se corresponden con la realidad.

Los libros de texto no recogen las aportaciones de las mujeres a la historia de la humanidad en todas sus facetas y disciplinas, o la recogen en ínfima medida, comparada con las de los varones.

Los libros de texto, por lo general, no ayudan al objetivo educativo de avanzar en la igualdad entre los sexos.

Esa misma Disposición Adicional encomienda a la inspección educativa la supervisión de

los libros de texto y otros materiales curriculares. (P. 578).

Si puede sorprender el reconocimiento de dichas realidades, aún es posible alucinar más con las “soluciones”:

El Consejo Escolar del Estado recomienda:

- Que las Administraciones educativas fomenten la elaboración de materiales didácticos no sexistas que apoyen al profesorado en su tarea educativa.
- Que la inspección educativa intensifique su función de supervisión de libros de texto y otros materiales curriculares que impida la pervivencia en ellos de sexismo y/o androcentrismo. (Ibíd.).

Esto vendría a suponer el afirmar que hay luchar contra la pobreza, las desigualdades, la contaminación, el racismo, la explotación infantil... sin realmente proponer nada concreto ni llevar a cabo ningún tipo de acción. Podría llamar mucho la atención que el propio Estado reconozca la realidad, para luego no tomar ninguna medida. El papel del Consejo Escolar del Estado no es tampoco precisamente revolucionario.

Siguiendo con la misma fuente, leemos que según la Encuesta de Población Activa del año 2010, el 33.5% de las personas mayores de 16 años no poseen el Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, y el 58,2% (13.459.400 de trabajadores y trabajadoras) carece de acreditación de su cualificación profesional. ¿Solución del Consejo Escolar del Estado? Relacionado con el tema que nos ocupa: “Fomentar métodos innovadores de enseñanza y aprendizaje y la producción de materiales y recursos didácticos para la formación permanente” (p. 594).

Hasta el momento, el éxito de “fomentar” parece bastante limitado, y oficialmente, tras bastantes páginas de lectura, parece reconocerse. Otras soluciones, directamente no se contemplan, quizás porque el problema real quizás sería una verdadera formación de las personas, un sentido crítico que hicieran que tantos privilegios y privilegiados y privilegiadas dejaran de existir.

Y es de nuevo la fuente que hasta ahora usamos la que vuelve a reconocer la misma realidad que la mayoría ya sabe, con soluciones que solo suponen un maquillaje, un “no entrar” en el fondo del asunto:

La escuela sigue funcionando, con carácter general, con herramientas heredadas de la sociedad existente antes de la aparición de las tecnologías de la información y la comunicación, tales como los libros de texto en formato papel que se demuestran menos eficaces frente a las posibilidades de los entornos digitales.

El Consejo Escolar del Estado recomienda:

Que el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte promueva o realice, según el caso, los cambios legislativos y la inversión necesaria para que todos los centros educativos públicos y sus profesionales adapten sus métodos de enseñanza a los requerimientos de la sociedad de la información y del conocimiento, incorporando las tecnologías propias de dicha sociedad a la práctica cotidiana y abandonando paulatinamente el libro de texto -salvando su uso como material de consulta en las aulas-. El objetivo prioritario es que el alumnado aprenda a recabar información, a seleccionarla y a transformarla en conocimiento. (P. 545).

Desde “instituciones satélite” del Estado como este Consejo Escolar se ofrece algo así como “más de lo mismo.” Que cualquier material didáctico, en soporte papel o virtual, suponga contribuir a la formación del sentido crítico del alumnado, no se contempla. Eso sí, la naturaleza, por ejemplo, se tendrá que ver a través de una pantalla.

Ya hemos tratado la cuestión del negocio que suponen los libros de texto en el Estado español, siendo dichos libros aún el material didáctico estrella en las aulas, por lo que leemos y hasta por lo que podríamos ver si las aulas, en lugar de por paredes de hormigón y ladrillo, estuvieran rodeadas por materiales transparentes.

Una cita no estrictamente dedicada al tema que nos ocupa, me servirá para tratar de una cuestión sin duda difícil de abordar, y aún más compleja de generalizar, como sería el “sacar a la palestra” quienes son esas personas contratadas por las empresas editoriales para que realicen esos indescriptibles libros de texto, cuyos valores, no solo con respecto a la mujer, sino a toda clase de cuestiones, analizadas en la obra de una organización “no académica” como Ecologistas en Acción, reflejan unas mentalidades no muy humanitarias. De nuevo, es obligatorio escapar de la bibliografía del régimen.

Confieso que, en verdad, no sé “cómo” se piensa; y que ni siquiera termino de comprender qué es eso que llamamos “*pensamiento*”, para qué sirve, cómo se usa, de qué está hecho. A veces me asalta la sospecha de que nuestra Cultura ha compuesto una descomunal comedia, una comedia bufa de todas formas, en torno a lo que sea el Pensamiento; y que luego ha repartido arbitrariamente los papeles. Entre esos papeles hay uno que destornilla de risa, y en el que por nada del mundo me gustaría reconocerme: la figura del *pensador* -el fantasma, el fante, el impostor del “intelectual” académico. Aunque ignoro en qué consiste el pensamiento, estoy persuadido de que, si lo hay o lo ha habido, no tiene nada que ver con la práctica y los resultados de nuestros “pensadores”, hombres que se limitan a encadenar citas, superponer lecturas, siempre entre los muros de sus departamentos, en las jaulas de sus Universidades, bajo la luz de sus flexos, separados de la realidad y hasta de la vida, habiendo proscrito el empleo de los ojos para otra cosa que no sea resbalar sobre las páginas de un libro o la pantalla de un ordenador, que todavía conservan las piernas, pero como un órgano inútil, innecesario, casi atrofiado, hombres sobrealimentados, sobrestimados, sobreimbecilizados, halagados interesadamente por el Poder, que, en mi opinión, los trata y los cuida *con el mimo de una madre loca*. (García, P., 2005, p. 18).

Efectivamente, sería muy interesante conocer las mentalidades de quienes escriben los libros de texto, pero seguramente el análisis de Pedro García Olivo (2005) sea bastante aproximado a la realidad de esos seres.

Hay más.

Los libros de texto son solo una parte de lo que se aprende en las escuelas (pues también se aprende a callar, a tener amigos, a leer, a transgredir, a estarse quietos o a jugar al balonmano) pero dan muestra de en qué categorías y esquemas mentales se están socializando las diferentes generaciones, categorías y esquemas mentales a través de los cuales se ve el mundo, se forma la opinión y se actúa en él. Aunque los libros de texto son

solo una fuente entre otras fuentes de formación de categorías mentales (televisión, industria del ocio, etc.), son sin embargo representativos de lo que la sociedad considera un conocimiento más “serio” y “objetivo.” Para muchas personas lo que dicen los libros de texto son verdades tan incuestionables como que el Sol sale por el Este. (Ecologistas en Acción, 2006, p. 8).

Sin duda, las opiniones de la sociedad en cuanto a prácticamente todo tienen su base en lo que se le ha transmitido, y ya no solo en el régimen franquista anterior, sino en la actualidad, para lo cual un análisis de los contenidos de los libros de texto y de la televisión serían bastante reveladores al respecto.

La Escuela Moderna también usaría libros para la transmisión de valores, como material didáctico, y como material de apoyo. Solo leer el listado aportado anteriormente hace tener una idea de la relevancia de este medio.

Es posible comparar los contenidos de un libro de texto sobre la materia que sea de hace unas décadas y de otro de edición actual. Posiblemente, habrá trabajos y hasta tesis al respecto. Pero el fondo no debe hacernos olvidar la forma.

Para una clase magistral, el libro de texto es el material pedagógico fundamental. También lo es para una clase magistral que solo siga el guión marcado por unas hojas, para clases impartidas por docentes cuyo amor, más que a la enseñanza, es a la estabilidad laboral y económica.

No es posible adivinar cual hubiera sido la evolución de la Escuela Moderna en caso de poder haber seguido ejerciendo. Desde luego, la labor editorial deja claro que las intenciones eran seguir creando, y con ello fomentando el conocimiento, no solo de menores, sino también de personas mayores.

El engaño al que nos están sometiendo masivamente, y que tantos millones reportan a las empresas tecnológicas, no solo no se ve contrarrestado en las aulas, sino que se impone al alumnado un nuevo mundo virtual.

Como material didáctico pretende sustituirse la verdad hegemónica del libro de texto por el mismo pensamiento único transmitido a través de pantallas, con el consiguiente consumo en dispositivos y energía.

Niños y niñas pueden tener un gran expediente sin haber pisado en su vida el campo, sin haber visto más animales que sus mascotas, sin tener la más ligera idea de donde proceden los alimentos o las ropas que consumen.

Pese a que no parece ser aún una realidad absoluta, se nos está intentando vender que las tecnologías de la información y de la comunicación serán el nuevo material sin el cual no podríamos vivir, creando la necesidad de establecer comunicaciones humanas regidas por el coste económico y la impersonalización que supone el dialogar a través de máquinas.

No vamos a ignorar el papel de los libros en la Escuela Moderna, ni el papel de la memorización de textos, por ejemplo. La relevancia de dicha memorización queda reflejada en el segmento temporal del horario de clases dedicada a ella.

Por tanto, la mayor similitud entre la enseñanza estatal actual y la Escuela Moderna vendría a ser el papel real de los libros, si bien es evidente la diferencia entre el contenido de unos libros y otros.

El hecho de que la metodología a la que aspiraba la Escuela Moderna estuviera dominada por las lecciones de cosas, y no de palabras, debiera haber supuesto, como ya se ha dicho, que dichas “cosas” fueran el material didáctico por excelencia.

Probablemente, entre excursiones, paseos, aproximaciones a la naturaleza, visitas a fábricas, centros de trabajo e incluso otras escuelas, sí que podría afirmarse que la educación de la Escuela Moderna iba bastante más allá de los libros de texto como único material didáctico. En el sistema de enseñanza estatal, solo hay que comprobar el tiempo que se dedica a estas actividades para valorar que clase de educación se imparte. Al igual que la monarquía permanece, el libro de texto, de una empresa u otra, un siglo después, sigue siendo el rey de los materiales didácticos.

3.2.6 La evaluación

Es cierto que en los inicios de la Escuela Moderna sí que hubo exámenes, y sí que hubo notas y clasificaciones. Tan cierto como que, teóricamente, esto solo fue el titubeante inicio de algo que partía de cero.

Poco tardaría en reflexionarse sobre el asunto, para darse cuenta de que los exámenes no servían para conocer realmente los aprendizajes del alumnado, sino para otro tipo de cuestiones, poco educativas.

Como ya se citó en el epígrafe correspondiente, la Escuela Moderna, no teniendo por objeto una enseñanza determinada, no podía aspirar a decretar la aptitud ni la incapacidad de nadie. Por tanto, los exámenes en ella no tenían ningún sentido, y serían abolidos.

No nos cansemos de recordarlo, hablamos de los principios del siglo XX, época en la que en un centro educativo de Barcelona se decidió algo así como que los exámenes eran algo antipedagógico.

Siglo XXI, Estado español. Si el libro de texto sigue ahí, los exámenes también. Las notas, también. Las clasificaciones, también. Quienes repiten, quienes son los *empollones* y las *empollonas*.

Informe TALIS (2013). Los métodos evaluativos que en él encontramos, y por los que se preguntó al profesorado, son los siguientes:

- Exámenes propuestos por docentes.
- Exámenes estandarizados.
- Preguntas individuales hechas durante la clase.
- Observaciones por escrito sobre el trabajo del alumnado, además de la calificación del trabajo.
- Autoevaluación del alumnado.
- Observación del trabajo del alumnado y comentarios hechos en el momento. (P. 112).

Toda esta información podría entenderse que no nos aportaría la aproximación a la realidad más deseada, pues, como el propio informe reconoce, se pregunta por el uso de distintos métodos de evaluación y la frecuencia con la que utilizan estos métodos en la práctica docente, ignorando una pregunta tan fundamental como el peso real que cada uno de estos métodos tiene en la evaluación global, es decir, en la nota, que es la que determina el presente y el futuro del alumnado.

Según el profesorado, en un 82%, emplea como método evaluativo la observación del trabajo del alumnado y los comentarios inmediatos. El 76% afirma que utiliza con frecuencia exámenes auto-elaborados (p. 113).

Solo el 10% de los profesores y de las profesoras utiliza con frecuencia exámenes estandarizados. El profesorado que con frecuencia hace observaciones por escrito sobre el trabajo del alumnado además de ponerles una nota llega al 70% (pp. 113-114).

El profesorado que obliga a los y las estudiantes a responder individualmente preguntas delante de la clase como método de evaluación llega al 61% en el Estado español. Las connotaciones de este método, bajo mi punto de vista, pueden llegar a ser bastante crueles, “estigmatizantes” incluso, y poco o nada educativas (p. 114).

La autoevaluación del alumnado es un método utilizado con muy poca frecuencia en la práctica docente: como refleja el informe, poco más de uno de cada cinco docentes, es decir, el 22%

dice utilizar con frecuencia este método para evaluar (Ibíd.).

Recordémoslo de nuevo, hablamos de un informe basado en opiniones, con las cuales se han realizado estadísticas, que nos sirven como referencia, pero como forma de establecer generalizaciones.

Y al hilo de las opiniones, vamos a incluir una que se puede considerar aproximada a la realidad, pese a que no incluya datos ni estadísticas:

El poder del maestro se manifiesta en la nota, en la clasificación, en la evaluación que él mismo lleva a cabo: son los medios llamados objetivos de los que dispone para expresar su valoración con respecto al trabajo del niño. Aún más insidiosos son sus medios subjetivos, que generalmente no controla, pues no trata de cobrar consciencia de ellos. Estos medios se manifiestan en los juicios, las reflexiones, las impacencias, las mímicas despreciativas, los arrebatos, la irritación. También se manifiesta en el olvido, en el abandono, en la falta de consideración hacia seres humanos tan valiosos como cualquier otro, pero a quienes no se respeta. Allí se sitúa el exceso de poder del maestro que no pone en duda su infalibilidad. Ahora bien, cualquier fracaso en la transmisión de conocimientos tiene dos polos: uno de ellos en el nivel del que recibe el conocimiento, y el otro en el nivel de quien lo transmite. Si el primer polo es evidente para el maestro, el segundo no lo es tanto y necesita un constante análisis a partir de su propia práctica pedagógica. Este replanteamiento del estilo de trabajo es raro. Lo que sí es corriente registrar es la clasificación de los niños en buenos y malos alumnos sobre la base de los criterios de adaptación al estilo de trabajo del maestro o a su persona. (Lurçat, 1979, p. 16).

En ningún nivel educativo por el que he pasado he tenido la menor duda de que el profesorado tenía el mando, que sus opiniones subjetivas podrían hacerme subir a lo más alto o caer al abismo. En caso de rebelión o insumisión, o de mera reclamación ante la nota de un examen, los compañeros y las compañeras de quien otorgara la nota reclamada serían quienes “juzgarían.” Un tanto complejo ser juez y parte; un tanto indefenso queda siempre el alumnado.

Lo que está claro es que no hay suspensos para el profesorado. Es interesante reflejar como

la evaluación del profesorado no siempre ha sido inexistente o simplemente una herramienta de cara a la galería.

Leo en un artículo de *El País* que una política llegó en 2006 al Ayuntamiento de Washington para ocuparse del área de educación. Había 168 escuelas públicas en la ciudad, y parece ser que no se anduvo con reparos. Creó un sistema de evaluación del profesorado, de acuerdo con los resultados de unos exámenes estandarizados del alumnado. Clasificó a los y las docentes según esos resultados y, sin titubeos, despidió a 241.⁹⁶

Y, aquí, de nuevo, los problemas. ¿Es eficaz una evaluación sin consecuencias punitivas? ¿Se puede evaluar el trabajo de un profesor sin tener en cuenta el resultado, es decir, lo que aprenden los alumnos?

Es cierto que es muy complicado estandarizar la medición de los resultados de los alumnos (no tendrán rendimientos comparables los chicos y chicas de una escuela de un barrio de clase media o alta que los de una de un área marginal y tampoco dependen de un solo profesor, sino probablemente de todos los que les dan clase), y que, por mucho que avancen, las técnicas siempre tendrán algún fallo. “Pero esperar a encontrar el modelo perfecto es la mejor manera de no hacer nada”, dice Juan Manuel Moreno, especialista principal de educación del Banco Mundial. Además, aunque es un error vincular los malos resultados únicamente a las malas prácticas, asegura, también lo es excluir completamente de la evaluación de los profesores los resultados de sus estudiantes: “Es como si para evaluar el sistema sanitario no se tuvieran en cuenta la esperanza de vida o las tasas de mortalidad y morbilidad”, dice.

La clave, continúa, es encontrar el punto de equilibrio, llegar a acuerdos y tener muy en cuenta el punto de partida, porque eso condicionará todo lo demás, ya que es muy complejo encontrar la fórmula adecuada en cada lugar. (Alandete y Aunión, 2010).

No es muy complicado saber que nadie evalúa realmente a quien evalúa, igual que nadie

juzga a la judicatura, ni nadie vigila a quien nos vigila, ni nadie tortura a quien tortura, ni nadie reina a quien reina.

En un sistema en el que la desigualdad es legítima, su sistema de enseñanza estará acorde en todos sus aspectos. Y en ese sentido, entre los grandes aliados para crear desigualdades, se encuentran elementos como los exámenes.

La Escuela Moderna seguía otra línea. Si atendemos a lo anteriormente citado de Liliane Lurçat (1979), y a lo leído en el epígrafe sobre evaluación en la escuela barcelonesa del siglo pasado, sabremos que la severidad gruñona, la impaciencia y la ira, como formas de evaluación no declaradas pero claramente hirientes, debían desaparecer no solo en la Escuela Moderna, sino en las escuelas libres. Se aspiraba a que todo fuera paz, alegría y confraternidad.

El nuevo siglo, y la nueva ley sobre enseñanza, la LOMCE, no suponen una mejora evaluativa, sino una ampliación del modelo regido por notas y exámenes, o lo que políticamente se denominaría “pruebas objetivas.”

Resulta obligatoria la evaluación individualizada a todo el alumnado al finalizar tercero de primaria; al finalizar el sexto curso de primaria, se realizará otra evaluación individualizada de nuevo a la totalidad de alumnos y alumnas.

Al finalizar el cuarto curso de la ESO, los alumnos y alumnas realizarán obligatoriamente una evaluación individualizada por la opción de enseñanzas académicas o por la de enseñanzas aplicadas... es decir, si ya había exámenes, la nueva ley amplía aún más el hecho.

La dinámica, más que realmente evaluadora, examinadora y discriminadora, crece, por tanto.

Tradicionalmente se ha visto la evaluación como la última etapa del proceso pedagógico, una especie de requisito final, y es fácil que los profesores sigamos considerándola igual y utilizando prácticas evaluadoras que no se relacionen claramente con el aprendizaje de nuestros alumnos y, menos, que lo apoyen.

(...) Hay copiosa investigación acerca de los efectos de diferentes formas de evaluación en aspectos diversos del proceso pedagógico. Inicialmente, interesan los relacionados con las concepciones tradicionales de evaluación. Al respecto, Reynolds y Trehan (2000) analizan la evaluación como el más político de todos los procesos pedagógicos, donde confluyen relaciones de poder entre las instituciones educativas, los profesores y sus estudiantes. Los

efectos que las evaluaciones tienen en los estudiantes hacen que estas experiencias tengan un considerable significado de sumisión para ellos. Por ello estos autores proponen relaciones y procedimientos menos jerárquicos que replanteen las relaciones de poder, buscando generar aprendizaje y pensamiento crítico independientes del temor a las acciones de quienes lo ejercen. Y es que tradicionalmente los procesos de evaluación han sido responsabilidad exclusiva de los profesores y del personal de administración académica, quienes en primera instancia se oponen a generar innovaciones en los mismos. (Jané, 2004, pp. 93-95).

Estas últimas palabras son tan ciertas que hasta en un espacio como fue la Escuela Moderna, en sus primeros momentos, se realizaron exámenes, calificaciones y juicios de valor bastante similares a los de la escuela tradicional.

La cuestión estriba en ubicar esa evaluación de la que hablan las leyes, que no tiene nada que ver con los interrogatorios que sucedían en la Escuela Moderna como pretensión de comprobar el aprendizaje del alumnado.

La evaluación forma parte de la regulación, control y gobierno del Estado. En este sentido, la política y la función de «policía» están epistemológicamente relacionados; la palabra «policía», en su sentido original francés y alemán, aludía a las técnicas específicas a través de las cuales el gobierno, en el marco del Estado, capacitaba a los individuos para ser útiles a la sociedad (Foucault, 1988, p. 154). Las antiguas formas de evaluación implicaban la realización de cálculos aritméticos o de estadísticas de carácter político, en las que el Estado recogía datos demográficos y de otro tipo para dirigir las políticas de reforma durante la formación del Estado moderno (véase, por ejemplo, Haskell, 1984). Posteriormente, la evaluación procuró rendir cuentas públicamente de las diferentes, y a veces contradictorias, estrategias de reforma escolar (como el incremento de la competitividad internacional, la aportación de un humanismo, la producción de una ciudadanía nacionalista o el control del efecto de ciertas políticas referentes a la igualdad). (Popkewitz, 1992, pp. 96-97).

Hace más de veinte años de la elaboración del escrito por el cual se ha obtenido la cita anterior. Sin embargo, en mi opinión, podría aplicarse sin grandes inconvenientes esa evaluación como “policía” a la actualidad, sin ignorar el discurso de rendición de cuentas, de aumentar la competitividad, de crecer en las evaluaciones internacionales...

En un mundo regido por relaciones económicas en la que el statu quo se presenta como única verdad, única forma y único modo, no existe por parte del Estado ninguna otra pretensión para la evaluación que seguir siendo una herramienta de selección, una forma de concretar y de perpetuar quienes ejercerán la explotación y quienes la sufrirán, con la recurrente fantasía de la movilidad social en base al esfuerzo.

Posiblemente, la Escuela Moderna pretendió un verdadero aprendizaje en su alumnado, con el objetivo de llegar a lograr construir entre todas las personas un mundo nuevo, sin desigualdades, con evaluación ad hoc. La pretensión de este infame sistema en el cual vivimos sigue siendo su perpetuación, para lo que el aumento de “evaluaciones”, exámenes en la práctica, es el camino correcto. Que las personas aprendan a producir, a ocupar el puesto que les corresponda en la máquina, pero que no cuestionen. Quienes obtengan evaluaciones positivas, ya saben a lo que pueden optar; quienes las obtengan negativas, lo mismo. La libertad, igualdad y fraternidad... fueron fusiladas como Francisco Ferrer Guardia.

3.3 Las escuelas libres

Las siguientes líneas nos aproximarán al panorama de algo que nunca tuve la oportunidad de conocer, pese tener una carrera y doctorado relacionado con la pedagogía: las autodenominadas escuelas libres.

En primer lugar, se establecerá una referencia en torno a las tendencias actuales de estos centros, conociendo su relación con *Waldorf*, Montessori, o las propuestas de Rebeca Wild. Un sondeo inicial de la cuestión no lograba encontrar, prácticamente, referencia alguna a la Escuela Moderna.

Tras ello, habrá un extenso análisis sobre Paideia, pues pareciera, a primera vista, que se erigiría en una especie de sucesora de la obra de Ferrer Guardia. Habrá que comprobar si esto, teóricamente, es realmente así.

A continuación, podrá encontrarse información sobre toda una serie de escuelas libres que no mantienen una dinámica relacionada con Waldorf, o la metodología Montessori, y se establecerán relaciones, si ello fuera posible, con la Escuela Moderna.

Esta sección de la tesis doctoral podría haber sumado un volumen aún mayor de información. Sin embargo, diversos proyectos, como Alavida, la Associació L'Albada, o Casa Hypatia, por citar algunos, no contestaron a los correos electrónicos enviados con el objetivo de conocer sus opiniones sobre la Escuela Moderna, y autorizar su aparición en este trabajo. Todo ello, teniendo en cuenta que la información de su labor es pública, a través de sus espacios de comunicación en internet.

El número de proyectos, por tanto, que se podría encuadrar bajo la etiqueta de escuelas libres es superior al aportado por este trabajo. Para lograr conocer el número real de proyectos habría que disponer de unos determinados recursos económicos y temporales importantes.

La importante muestra de lugares donde se desarrolla una enseñanza al margen del Estado no refleja ninguna clase de aspiración revolucionaria por parte de los mismos, como refleja el último epígrafe de este capítulo.

Un hecho que no será recogido en este trabajo, pero que no se puede dejar de mencionar, también por la similitud que sufrió la Escuela Moderna, es la represión a las escuelas libres, que en el caso del centro de Ferrer supuso su total clausura.

Se tratará concretamente solo en el caso de una de las escuelas, pero testimonios anónimos informaron del caso de varias familias que recibieron visitas de “servicios sociales” a sus casas, recibiendo amenazas, e incluso cuestionamientos sobre aspectos que van más allá de la educación, como por ejemplo con respecto a la vacunación. Todo esto quedó reflejado en informes enviados a delegaciones de “bienestar y familia.”

La asociación La Abellarola, en Tarragona, sin ir más lejos, tuvo la visita de los Mossos d'Esquadra con el delegado de menores, hace años, para ver qué estaban haciendo allí, y fue acusada de escuela ilegal, cuando en realidad la asociación llevaba mucho tiempo evitando ser catalogada como tal.

Determinadas asociaciones, desde su inicio, evitan llamarse escuela, ni nada por el estilo, para no sufrir represión. De todos modos, el hecho de mantener horarios parecidos a los de la escuela estatal, y trabajar con edades escolares, les otorga muchas posibilidades para que, un día u otro, reciban una denuncia, de cualquier persona que crea que “está haciendo un bien denunciando.” Por eso procuran funcionar con la gente de los pueblos donde suelen desarrollar sus labores. Sin el apoyo de estas personas, un alto número de ellas no habrían durado tanto tiempo como el que siguen manteniéndose.

Hay que tener en cuenta que las familias soportan una gran tensión por el mero hecho de no escolarizar a su descendencia. La alegalidad proporciona oportunidades, pero esas oportunidades quedarán ante la decisión de un juez, o de una jueza, en última instancia. Como veremos, ya hubo

un intento de arrebatar una custodia debido únicamente a una cuestión educativa. Las escuelas libres pueden enfrentarse a la labor de “educadores/as”, trabajadores “sociales”, policía... lo cual, a su vez, es también más presión sobre las familias.

Afortunadamente, el panorama se está “normalizando” con el paso de los años, y quizás acabe regularizándose de alguna manera, y las escuelas libres... de perspectivas sociales transformadoras, existan sin miedo. Pues será coherente que un régimen injusto y consolidado gracias a masacres, dictaduras y monarquías parlamentarias reprima cualquier espacio donde lo que se desee, y por lo que se trabaje, sea un mundo libre de privilegios y explotación.

3.3.1 La Escuela Moderna, olvidada en las escuelas libres

Podría considerarse sencillo hallar algún lugar en el cual se refleje algo así como un listado de escuelas libres, antiautoritarias, o alternativas. No sería así. Resultados es posible encontrar, como por ejemplo en la página de internet *ludus.org*, y prácticamente actualizado... pero la realidad es un tanto más compleja.

Proyectos que son eso, proyectos, y aun no escuelas. Correos electrónicos que llegan devueltos, teléfonos que no existen, páginas de internet de centros que han sido eliminadas. Hay listados en otras páginas aún más desactualizados.

Importante reseñar que se descartan, para este trabajo, los centros que solo escolarizan a niñas y niños de hasta seis años. La Escuela Moderna no pretendía ser un espacio simplemente de educación infantil, y se intentará acotar bastante aquellos centros que presentarían similitudes con la institución creada por Ferrer Guardia.

No menos relevante es considerar que las escuelas autodenominadas libres en la actualidad no parecen tener por objeto nada relacionado con la revolución social, o con la educación emancipadora. La presunta libertad de niñas y niños, así como su felicidad, o la *autorregulación*, parecen los objetivos fundamentales.

Resulta prácticamente imposible encontrar las reflexiones que se encontrarían en los *Principios de moral científica* en cualquier supuesto de análisis de las escuelas alternativas del Estado español. Los valores es algo que parece no tratarse, o al menos, abiertamente.

La adaptación a las necesidades de niñas y niños, diversas propuestas pedagógicas, opciones no directivas, amor, libertad, felicidad, ambientes idílicos, personas adultas acompañantes y no enseñantes, asamblearismo, *crianza respetuosa*, “pedagogía libre en escuelas libres”... Existen toda una serie de espacios que parecen “cortados con el mismo patrón.”

Enseñanza racionalista, científica, integral, con principios y valores más que claros,

materiales y libros con objetivos evidentes de conocimiento sobre la autoridad, el egoísmo, la propiedad privada, la religión... no parecen estar de moda en las escuelas libres.

A quienes han encumbrado como nuevos ídolos, y referentes de las escuelas libres, eran hasta este trabajo personas prácticamente desconocidas para quien ahora escribe, y si se mencionaron en la licenciatura y doctorado cursados... desde luego no llegaron ni a “preguntas de examen”, ni a más de un comentario perdido en alguna clase magistral cualquiera.

Bajo mi punto de vista, existirían toda una serie de modas en las pedagogías alternativas, o escuelas libres. Lo que sería el método Montessori sería lo único que podría resultar quizás algo familiar para una persona que estudiara la carrera de pedagogía. Hasta este trabajo, al margen de un *telefilm* emitido en televisión en el año 2014 sobre la vida de María Montessori, poco o nada recordaba de esta señora.

El nacimiento de su *Casa dei Bambini*, en Roma, coincide prácticamente con la única salida de prisión de Ferrer Guardia, cuando su proyecto ya había sido clausurado; cuando se publicó *El método Montessori* (1912), él ya había sido ejecutado.

No es este el momento ni el lugar para describir las relaciones de Montessori con el fascismo italiano y con Mussolini. En *The Montessori Method: The Origins of an Educational Innovation: Including an Abridged and Annotated Edition of Maria Montessori's The Montessori Method*, de Gerald Lee Gutek (2004), se muestran algunos apuntes sobre el papel de Montessori desde 1924 a 1934 en relación con el fascismo italiano.⁹⁷

Habrán quienes digan que este poco conocido capítulo de su actividad no descalifica todo su método. Podría ser. Pero tener en cuenta que la colaboración de Montessori, nacida en 1870, con el fascismo comenzó cuando ella tenía, si los cálculos no fallan, 54 años... o que su método sería igual de válido para fascistas que para “demócratas”... bajo mi punto de vista, podría llegar a causar náuseas en personas de una determinada sensibilidad.

El método Montessori sería, en resumen, eso, un método, con unas características concretas, pero en ningún caso estaría relacionado con una educación para el cambio social, e incluso, bajo mi punto de vista, a la historia me remito, puede ser muy válido para perpetuar el régimen vigente... o casi cualquier otro. De hecho hasta existe el libro *Principios Montessori aplicados a la Catequesis de los niños*.⁹⁸ Cualquier vinculación de la Escuela Moderna con cuestión alguna relacionada con cualquier religión es impensable, obviamente.

La metodología Waldorf parece otra protagonista de las autodenominadas escuelas libres o

⁹⁷ Pp. 36-37. Recuperado de http://books.google.es/books?id=ixh0_T43eXgC&pg=PA1&hl=es&source=gbs_toc_r&cad=3#v=onepage&q&f=false

⁹⁸ Recuperado de http://www.acoforec.org/index.php?option=com_content&view=article&id=33:historia-de-la-catequesis-del-buen-pastor&catid=15:historia&Itemid=8

alternativas. Sin embargo, una breve investigación logra revelar, nuevamente, que gracias a un método se pueden obtener cuestiones en nada relacionadas ya no solo con la Escuela Moderna, sino incluso con la educación al servicio de fines humanistas, sociales o solidarios.

Buscando información sobre escuelas libres llegamos a esta pedagogía, y a través de ella a su gurú, Rudolf Steiner, que a su vez fundaría la *antroposofía*. Leer un poco al respecto nos lleva a algo prácticamente antitético con la enseñanza racionalista, al esoterismo, la divagación... siempre bajo el paraguas del amor y la libertad.

Ya que, aún superficialmente, y bajo mi punto de vista, el conocimiento de este ser resulta bastante parecido al que se obtendría del líder de una secta, en lugar de analizar su método, podría pensarse que de todas las sectas hay víctimas, así como lucro, y un mínimo sondeo por internet haría llegar a ello.

Efectivamente. En primer lugar llegamos a People for Legal and Non-Sectarian Schools (PLANS).⁹⁹ La traducción vendría a ser algo así como Personas por las Escuelas Legales y No Sectarias.

Esta sería una red mundial de padres, madres, docentes, estudiantes, administradores/as y personas que confiaron y que formaron parte del “mundo Waldorf.” Persiguen un objetivo común: mostrar al público la realidad que existe tras la fachada de Waldorf de educación progresista basada en las artes. Waldorf es la actividad más visible de la antroposofía, a la que consideran una secta ocultista fundada por Rudolf Steiner.

Más información, ya en castellano, se podría obtener de Waldorf, por ejemplo, a través del blog de Mauricio José Schwarz llamado *El retorno de los charlatanes*. En su extensa entrada titulada “Antroposofía: la secta y su banco (Triodos)”, pueden encontrarse contundentes acusaciones, como por ejemplo, que como buen místico, Steiner odiaba la razón y la ciencia, y las sustituía con lo que él consideraba su avasallador genio mágico, o que la educación Waldorf no se centra únicamente en cómo enseñar mejor a los niños, sino que se orienta a qué enseñarles para obtener resultados místicos, pero disimulándolo para poderse insertar en los espacios de la educación legítima (que ya suficientes problemas tiene) e incluso acceder a algo que a los *steineritas* les emociona particularmente: el dinero público.¹⁰⁰

Igualmente de esta entrada extraemos que el primer banco fundado por los *antroposofistas* fue el RSF Social Finance (RSF por Rudolph Steiner Foundation), fundado en 1936 y que opera como banco desde 1984; le siguió GLS, en Bochum, Alemania, que inauguraron en 1974, mismo año en que nació Mercury Provident en Gran Bretaña y, finalmente, vino Triodos Bank en 1980

⁹⁹ Recuperado de www.waldorfcritics.org

¹⁰⁰ Recuperado de <http://charlatanes.blogspot.com.es/2012/08/antroposofia-la-secta-y-su-banco.html>

(que se fusionó con Mercury Provident en 1995). Desde 1999, Triodos Bank borró de sus documentos que es una organización antroposófica, aunque sigue siendo un promotor del ocultismo antroposófico y una importante fuente de financiación barata para todo tipo de emprendimientos antroposóficos.

Es sencillo entrar en la página de internet de Triodos y comprobar como este banco financia a distintas iniciativas Waldorf, como por ejemplo la Escuela Waldorf Aravaca, la Asociación Waldorf "Girasol" de Dos Hermanas, Sevilla, o la Escuela Waldorf de Alicante.¹⁰¹

El doce de octubre de 2013, el citado Mauricio José Schwarz publicó en el también ya mencionado blog *El retorno de los charlatanes*, un artículo también muy crítico con la vinculación y financiación de Triodos Bank, con dinero de sus clientes, de actividades como las escuelas Waldorf. La reacción de este banco fue contactar con Google, servidor del blog creado por Schwarz, para que eliminara y autocensurara la entrada titulada “El ataque a la educación y las escuelas Waldorf.” Esta entrada, sin embargo, es aún posible encontrarla en internet. En ella se afirmaba que la pedagogía Waldorf es una serie de principios educativos que Rudolf Steiner, fundador de la secta llamada antroposofía, dijo haber conocido no estudiando la enseñanza, ni los procesos cognitivos de los niños, ni lo que funciona o no mejor en un aula, sino poniéndose en trance místico y consultando de modo clarividente una especie de biblioteca mística universal esotérica de la sabiduría que llamaba *registro akáshico*, y que decía que estaba escrito en el *éter*.¹⁰²

También a través de esta entrada es posible conocer la página de internet Waldorf Watch, según la cual niñas y niños en estas escuelas son víctimas del adoctrinamiento religioso antroposófico, así como parte del entramado Steiner de empresas y sociedades en el Estado español.¹⁰³

Pese a que nos podríamos extender ampliamente, digamos que Waldorf no debería asociarse a nada parecido a escuelas libres. Los centros Waldorf, siguen ejerciendo tanto en el Estado español como en otros muchos países, tal y como lo hacen tantas otras sectas. Bajo mi punto de vista, Ferrer Guardia combatiría la antroposofía.

Alguien también asociado a las escuelas autodenominadas libres, y que estas establecen como referencia fundamental en no pocos casos, es el matrimonio Wild, con Rebeca Wild a la cabeza. En contraportadas de libros escritos por ella al parecer figura que nació en 1939 en Alemania. Estudió filología germánica, pedagogía musical y pedagogía Montessori en Munich, Nueva York y Puerto Rico. Desde 1961 vive en Ecuador, donde en 1977 fundó junto a su marido

¹⁰¹ Recuperado de <https://www.triodos.es/es/conozca-triodos-bank/historias-de-la-banca-transparente/resultados/?keys=educaci%C3%B3n&loc=&lat=&lng=&acc=&cs=1&aloc=&fss=&fs=&mq=educaci%C3%B3n>

¹⁰² Recuperado de <http://www.afanporsaber.es/2013/10/el-ataque-a-la-educacion-y-las-escuelas-waldorf/>

¹⁰³ Recuperado de <https://sites.google.com/site/waldorfwatch/welcome>

Mauricio un centro de enseñanza llamado el “Pesta” (por Pestalozzi).¹⁰⁴

Hasta 2005 existiría su escuela, de metodología Montessori y basada también en lo escrito por Jean Piaget, que sería la iluminación para autodenominadas “escuelas activas”, y su método del acompañamiento no-directivo. En palabras de la propia Wild:

Desde 2005 estamos creando otro entorno penetrante: el Proyecto Integral León Dormido (PILD), para niños y para adultos. A los ambientes preparados para las diferentes etapas de desarrollo ya no les llamamos "escuela alternativa", sino Centros para Actividades Autónomas (CEPA), un espacio en el que los padres acompañan a sus hijos, en lugar de mandarlos a una escuela. Así, la escuela Pestalozzi se ha convertido en estructuras comunitarias, es decir, en una oferta vital de colaboración para servir a las necesidades auténticas: en el CEPA 1, de niños desde los 3 hasta los 13 o 14 años, y en el CEPA 2, de los jóvenes.

(...) Alrededor de los siete años, los niños comienzan a crear espontáneamente sus propias reglas de juego. En el Pestalozzi –y ahora en los CEPA– participan cada semana en asambleas de niños y adultos para ponerse de acuerdo sobre muchas cosas. En estas asambleas los niños ejercen funciones de coordinación para establecer los turnos de palabra y cederla, cuando corresponda, al niño o adulto, que alza la mano.

(...) En la Fundación Educativa Pestalozzi, sin enseñanzas obligatorias, grados, exámenes y notas, hemos trabajado durante doce años hasta que nuestra alternativa ha sido reconocida oficialmente, porque las autoridades no podían negar todas las investigaciones neurológicas que hemos aportado. Así que tengo la esperanza de que este artículo ayude a tener menos miedo a las autoridades y más confianza en la vida.

(...) Jean Piaget describió que todo aprendizaje necesita tres prácticas que él denominó "aprendizaje operativo, figurativo y connotativo".

(...) Solo con experiencias propias se puede describir el uso de los materiales de cálculo que

utilizan los niños, jóvenes y adultos, en nuestros ambientes preparados. Conviene que utilicemos los materiales Montessori concretos y semi-concretos para formar números, hacer cálculos de adición, sustracción, multiplicación, división, raíz cuadrada, cubicación, raíz cúbica, fracciones, relaciones positivas y negativas, porcentajes y otros ejercicios. También utilizamos ábacos chinos y japoneses, las taptanas de indígenas ecuatorianos, y otros materiales.

(...) Ojalá que este pequeño conjunto de informaciones no se convierta en un "nuevo método educativo", sino que sirva a personas interesadas para acercarse a los procesos de vida y percibir que, en ambientes relajados, los niños nos pueden acercar al origen de nuestra propia vida. En realidad, todo depende de la decisión personal de querer sentir la diferencia entre lo que dicen o hacen otros, y lo que cada uno percibe desde dentro, para no depender tanto de la valoración de otras personas. (Wild, 2013).

Buscar información sobre lo escrito por Rebeca Wild incluye habitualmente encontrar la constante referencia de “novedoso concepto pedagógico”, pese a que se trataría de una “metodología” hasta reconocida por las autoridades oficiales. Se consideran inéditas circunstancias que no solo no cuestionan lo establecido, sino que ignoran todo un desarrollo pedagógico alternativo.

Como es posible leer en el libro de esta señora llamado *Libertad y límites. Amor y respeto*, en 1989

el Pesta fue reconocido con la etiqueta "Educación básica ecuatoriana de nueve años sin clases, grados ni programa" equivalente, por ejemplo, a lo que en Alemania se conoce como "bachillerato elemental".

(...) El equipo coordinador de la escuela, que consiste en representantes voluntarios de cada una de las áreas de trabajo, es responsable del concepto pedagógico y de ponerlo en práctica, es decir, de disponer del entorno preparado y de las decisiones técnico-administrativas.

(...) Quien opta por una escuela no directiva, se está comprometiendo a no enviar a sus

hijos a otros tipos de enseñanza. Asimismo, la asistencia a todo tipo de cursos y de terapias puede conllevar la pérdida de la plaza en la escuela, a no ser que se hayan elegido de común acuerdo con la escuela.

(...) Hay dos cursos obligatorios para padres con hijos que van a cumplir los seis o los doce años, respectivamente.

(...) Nos abstenemos de influir en los niños, pero cuando un niño está tan lleno de presión interior que se comporta sin parar de forma irrespetuosa, invitamos a los padres a buscar también en su área factores de posibles trastornos, una falta de atención u otros motivos que afecten al sentimiento vital del niño.

(...) Todas estas reglas y límites, como ya hemos mencionado, proceden de numerosas experiencias, de problemas más o menos importantes y de nuestras comprensiones. No cabe la menor duda de que no solo los niños maduran con las reglas cuando al mismo tiempo pueden satisfacer sus necesidades auténticas, sino que también nosotros, los adultos, podemos seguir creciendo y desarrollándonos con ellas. Cada vez que contemplamos una situación, a la vez tratando de entender el estado de los niños y procurando llegar a una decisión personal de poner límites de una forma u otra, estamos satisfaciendo la propia necesidad básica de enfrentarnos personalmente con un medio ambiente complejo, de sentirlo y de entenderlo, y de percibirnos a nosotros mismos. En el momento de poner un límite, todo adulto está "solitario" y tiene que valerse por sí mismo.

(...) En definitiva este enfoque de *libertad con límites* nos hace conscientes de nuevas posibilidades y soluciones más satisfactorias que no se limitan únicamente a la convivencia con niños. Nos permite defender nuestras convicciones con firmeza frente a intromisiones o desazones del exterior, pero sin una actitud dogmática, por ejemplo, sin que estemos en posesión de las respuestas correctas a los problemas del mundo. (Wild, 2006, pp. 202- 211).

Evidentemente, no se puede hacer un análisis de una autora con unas lecturas básicas, sino

que habría que profundizar, encontrar consistencias e incoherencias a través de los escritos, e incluso de experiencias prácticas.

A priori, no encontraría grandes innovaciones en lo aportado por esta experiencia, sin que por ello se le reste el valor que tenga. Las aportaciones de Piaget a la pedagogía ya eran conocidas, como así lo serían igualmente las de Montessori y/o Pestalozzi.

Sí que podría comprenderse el porqué del auge de una experiencia de enseñanza minúscula en Ecuador, de la moda de considerar un proyecto que probablemente en condiciones normales sería prácticamente desconocido en su totalidad.

Los límites en la enseñanza probablemente han sido un tema polémico, inconcluso, rebatible. Rebeca Wild tiene la opción de escribir sobre ello, con el apoyo de las editoriales comerciales occidentales.

Una experiencia quizás calificable de políticamente correcta, que no intenta cuestionar los límites de lo establecido, sino que reitera la necesidad de límites en la educación, entre otras reflexiones, sirve a la perfección para probablemente perpetuar debates estériles, para continuar divagaciones que rellenen horas de clases sin sentido, y completar páginas de libros y escritos de estudiantes de carreras relacionadas con pedagogía que, a lo sumo, solo leería a quien le hubiera tocado la, a mi juicio, triste labor de calificar un examen o un trabajo monográfico.

La enseñanza científica y racional, la Escuela Moderna o Francisco Ferrer Guardia, no están de moda. Sin embargo, se “reinventa la rueda” con periodicidad, es decir, cuestiones ya escritas en *La Escuela Moderna*, o en el *Boletín de la Escuela Moderna*, y que hasta serían previas, se presentan como novedosas a lo largo de los años.

Metodologías como las Waldorf, Montessori, o las propuestas de Rebeca Wild, quizás podrían tener más o menos puntos en común con las de la Escuela Moderna, pero desde luego, la revolución social y el inculcar los valores necesarios para que esta se produzca no está entre sus objetivos. Veamos experiencias pues, que se aproximen, en algún modo, al objetivo de esta tesis, analizar y valorar la vigencia de los principios pedagógicos de la Escuela Moderna en el Estado español en el siglo XXI. Paideia, sin ir más lejos, tiene más antigüedad y mayor número de alumnado que el Pesta, pero no figura entre los referentes de la mayoría de las escuelas libres de este país, como igualmente sucede con la Escuela Moderna.

3.3.2 Paideia (Mérida, Badajoz)

En enero de 1978 nacía en Mérida (Badajoz), la autodenominada Escuela Libre Paideia. Ello quiere decir que en el año 2015 este proyecto cumplió la nada despreciable edad de 37 años, con lo

cual se trataría del proyecto de mayor longevidad de los que vamos a mencionar.

Una primera presentación que encontramos de la escuela es contundente:

Nos gustaría que se llamase “la escuela de la inutilidad”, por el terror que provoca este concepto en las mentes burguesas, ya que estas todo lo miran desde el prisma de la productividad y del dinero. Es una escuela que no va a obligar a los niños a sentarse en pupitres hostiles que destrozan su figura y sus ansias de vivir; no va a ser una escuela que enseñe esa multitud de materias, en su mayoría inútiles, creadas para unos individuos inexistentes o para torturar a los que existen. Es una escuela para vivir, para jugar, para reír, para amar. No es una escuela de niños dóciles y adiestrados que se comportan como una norma viviente ante los ojos de sus opresores, sino una escuela de la espontaneidad.

Tampoco nuestra escuela pretende conseguir nada en concreto, simplemente dar la posibilidad a los individuos acogidos a ella de elegir libremente lo que quieran ser sin miedos y sin odios; o lo que es lo mismo, sin violencia. Porque son estos elementos enunciados los causantes de las agresiones destructivas de las personas. (Colectivo Paideia, 1985, p. 14).

Una idea muy importante de esta escuela es que no se puede desligar la educación de la política; “el matrimonio de educación y política es indisoluble” (p. 19). El profesorado, de hecho, hace política al ejercer la transmisión de la ideología que ostenta el poder.

En Paideia se piensa que es necesario desechar de la escuela el dogmatismo,

que es la ilusión de poseer la verdad absoluta, para pasar a sentirnos efímeros y padres de la duda, y esta será una de nuestras bases primordiales: frente a dogmatismo, vivencia.

Nosotros nos hacemos eco de Ricardo Mella en su antidogmatismo, ya que como dice: "por buenos que nos reconozcamos, por mucho que estimemos nuestra propia bondad y nuestra propia justicia, no tenemos ni peor ni mejor derecho que los de enfrente para hacer a los jóvenes a nuestra imagen y semejanza. Si no hay el derecho de sugerir, de imponer a los

niños un dogma religioso cualquiera, tampoco lo hay para aleccionar en una opinión política, en un estado social, económico o filosófico". (Mella R., *Ideario* p. 208).

Dejemos desde aquí bien sentado, que el no dogmatismo al que antes hemos aludido, será el cimiento sobre el cual estableceremos toda nuestra actividad pedagógica ahora y siempre.

Deducido de lo expuesto anteriormente, decimos con Mella: "...que nuestra escuela no puede ser ni republicana, ni fascista, ni masónica, ni socialista, ni anarquista, del mismo modo que no puede ni debe ser religiosa".(Mella R., *Ideario* ibidem [sic]).

La escuela (nuestra escuela) no puede ni debe ser más que un gimnasio adecuado al total desarrollo de los individuos. No hay, pues, que dar a la infancia o a la juventud ideas hechas, cualesquiera que sean, porque ello implica castración y atrofia de aquellas mismas facultades que se pretenden excitar. (Pp. 19-20).

Sorprende toda esta información que ahora transcribimos, extraída del que sería el primer libro sobre la escuela Paideia, según la que fue su página oficial de internet (ya no disponible, pues fue renovada en la primavera de 2015), donde se encontraba a la venta por el módico precio de quince euros... en fotocopias. El porqué de dicha sorpresa, lo vamos a ir leyendo.

En esta obra, *Paideia, una escuela libre*, se afirma llevar a cabo una actividad que destierra el verbalismo, a través de la experiencia, la observación, el análisis y la completa libertad de juicios. No se marcaría, directa o indirectamente, ningún camino.

Según la misma fuente, el profesorado de este espacio será receptor, observador, evolutivo, dubitativo, crítico, abierto, creativo, reflexivo, inconcreto para poder concretar, ignorante para poder aprender sin prejuicios...

Sobre la ciencia, se dice que debe humanizar al alumnado, pues de lo contrario les induciría a la opresión de los demás. De este modo, se eliminarían los mandatarios, y si el alumnado formara parte de una sociedad desigual, lucharía para establecer la igualdad; esta última frase parece calcada de la obra *Principios de moral científica*, de Ferrer (2009).

A tenor de lo escrito en la primera obra sobre Paideia escrita por su propio colectivo, una escuela libre ha de ser laica, y educar para la revolución, "entendiendo por esta una ruptura con el modo de pensar y de actuar presentes, con el fin de establecer modos y formas antagónicas nuevas de ser y de pensar" (p. 27).

En las escuelas libres, toda persona rechazará la imposición irracional. La naturaleza aportará los datos de la experiencia, y la razón será la base que otorgará consistencia a la experiencia.

El razonamiento crítico es fundamental, así como la autorregulación. Los conceptos premio-castigo, bien o mal no tienen cabida. Se intenta crear un clima de felicidad y alegría, donde el alumnado pueda saciar su sed de juego.

La asamblea será la forma de gestión, en una escuela donde libros de texto, enseñanzas instrumentales y el saber rígidamente estructurado no sirven. El profesorado no asume ningún rol, sino el de un miembro más. No es simplemente dejar hacer, pues en este caso quien es adulto pretende influenciar con su presencia, sin afectividad.

Tampoco se trata de una acción docente democrática.

En ella el adulto deja a los niños la opción de hacer una cosa u otra, pero previo a su decisión él mediatiza al grupo decisorio, mostrando las ventajas o inconvenientes que serían consecuencias de las tomas de decisión. Con ello mostraría carga de preferencia hacia una determinación u otra. Posteriormente el grupo discute las alternativas con el educador, que en muchos momentos se erige en moderador, manipulando la dinámica del grupo. Indudablemente existe desde el mismo momento de la manifestación preferente, un mini-grupo que le apoyará y al llegar a votar, la mayoría de los votos se encuentran mediatizados y se concluye aceptando por mayoría las propuestas adultas.

La realidad es que en esta forma de operación ningún modelo es impuesto dictatorialmente, pero sí indirectamente a través de la personalidad del educador que es abiertamente líder de la asamblea, persona que se encuentra investida de autoridad de cara a los niños, y a la cual aceptan y siguen sin muchas dificultades.

La intervención y la manipulación es clara en este tipo de actuación, y puesto que las decisiones se toman desde el grupo, por la influencia del educador, la autodeterminación y la liberación no se producen. (Pp. 40-41).

El profesorado, pues, en la escuela libre Paideia, no es ni autoritario, ni democrático, ni

laissant faire. Es analista de los procesos de aprendizaje y ayuda a educar, contribuyendo a la autonomía y a la creatividad.

Como ya dijimos, Paideia nació en 1978, con ni más ni menos que 28 objetivos personales. Entre ellos, desarrollar plenamente y de forma espontánea las facultades del sujeto, favorecer el juego espontáneo y creativo, establecer las bases para una educación intelectual y manual, favorecer de forma espontánea la asamblea, establecer una educación igual para ambos sexos, favorecer la rebeldía y la crítica en situaciones vivenciales y espontáneas... Hasta el momento, como vemos, las similitudes con la Escuela Moderna son considerables, si bien en esta escuela afirman no transmitir valores... o por lo menos, eso afirmaba su primera obra.

Frente a cualquier problema que surja, el profesorado facilitará al máximo la información. Llama la atención que pueda leerse en la obra sobre la que tratamos que las personas educadoras adultas no deben temer perderse dentro del mundo infantil.

También resulta llamativa la pretensión en el primer año de Paideia de que la no intervención adulta provocara que niños y niñas de tres a cinco años se autorregularan en la mayor parte de los aspectos.

Relativamente relacionado con la coeducación de clases, encontramos en la primera obra de esta escuela libre lo siguiente:

Nuestra escuela intentará dar la oportunidad al individuo de sentirse clase social que tiene el poder en la base, en la Asamblea. No será transmisora de las relaciones de producción, sino que romperá con ellas con el fin de crear nuevas formas de convivencia y relación humana arrancadas y partidas de la propia comunidad. (P. 61).

Los problemas iniciales en la andadura del centro fueron diversos, abandonándose el proyecto de educación no directiva, trabajándose más bien en una línea de educación permisiva y no autoritaria.

Pese a que se trataría de una escuela en la que no se inculcan valores, dejamos a juicio de quien esto lea la valoración de la coherencia de la siguiente unión de objetivos generales del centro cuando solicitó a la Administración la legalización de jardín de infancia, preescolar y primer ciclo de EGB:

- Se intentará paliar el consumismo, tan arraigado en la sociedad actual, a fin de que los

niños se inclinen hacia valores profundos y no superfluos y de fácil adquisición.

(...)- A través de la vida diaria se pondrá continuamente en tela de juicio el poder del dinero y la esclavitud que promueve en la sociedad, con el fin de que el niño aprecie sus peligros y pueda optar libremente a su asunción o rechazo.

(...)-Nunca se darán al niño ideas hechas.

(...)-El niño deberá deducir sus particulares ideas de los conocimientos generales que hayamos puesto en sus manos cuando los haya solicitado. (P. 87).

Relacionado con las excursiones de la Escuela Moderna, en Paideia, durante el curso 1981-1982, se realizarían diversas salidas: a Correos, el Museo Arqueológico, al Teatro Romano, a la estación de trenes, a visitar a un alfarero, al campo, al Ayuntamiento, al mercado y al supermercado. Sobre la higiene, el profesorado si intervenía para indicar medidas higiénicas.

En el curso 1982-1983, se legalizaría Jardín de Infancia y preescolar, negándose la Administración a legalizar EGB.

Esto se nos denegó y no por las condiciones físicas que manifestábamos, sino por el carácter ideológico de la escuela. Puesto que durante este primer trimestre sacamos una publicación del primer año de la escuela, fuimos reconocidos, marcados y por lo tanto vetados. Todo este año estuvimos luchando por este derecho. (P. 100).

Como similitud con la Escuela Moderna, gracias a la obra que leemos sobre Paideia, sabemos que niños y niñas en esta escuela dedican muchas horas al día a jugar, empleando todo el material que encuentran en el colegio.

Otro de los aspectos que nosotros trabajamos en nuestra escuela es la elaboración del mayor número de material que los niños necesitan; tratamos con ello de ir contra la sociedad de consumo que tanto nos tiraniza y desarrollar la actitud creativa.

Al tiempo, es una forma de seguir incrementando la creatividad del grupo de trabajo y el enriquecimiento del mismo por la aportación de cada uno. De esta forma hemos elaborado

fichas de maduración psicomotriz, juegos de coordinación, construcciones, puzzles, juegos de percepción y diferentes y heterogéneos cuadernos de trabajo. (P. 117-118).

En torno a las bases del proyecto, Paideia pretendería guiarse por unos principios básicos:

- La felicidad
- La libertad.
- El antidogmatismo.
- El respeto interindividual y grupal.
- La responsabilidad.
- El trabajo.

Sorprende, de nuevo, que pese a que en las primeras páginas, ya citadas, de la obra que analizamos, se diga que Paideia no puede ser, entre otras cosas, anarquista, se defina como libertaria en la página 127 del primer libro escrito de la escuela que ahora se usa como referencia.

Los objetivos que perseguía el centro en sus inicios fueron:

- La autonomía del individuo.
- La solidaridad del grupo.
- La educación crítica.
- El desarrollo de la creatividad.
- El antiautoritarismo.
- La educación global de la persona.
- La unificación de trabajo intelectual y manual.
- La ausencia de horarios, de exámenes y de locales predeterminados.

La escuela, al no ser gratuita, no asumía totalmente las diferentes clases sociales.

No reproduce la ideología del sistema, pero vive con esta. Se mezclan en Paideia elementos burgueses, clasistas, tradicionalistas, como son el consumismo, conciencia de clases, tradicionalismos e inmensas dudas de que la alternativa que se presenta sea válida. (P. 127).

En el asunto religioso, mientras que en la página 26 del libro que usamos como fuente

primaria se dice que una escuela libre ha de ser laica, 103 páginas más adelante Paideia lleva a cabo una curiosa autodefinición sobre sí misma (relacionada con esta cuestión y con otras varias como vamos a leer), al decir que se trata de una escuela

anticlerical, pero no atea, ya que admite pensamientos y convencimientos religiosos; este aspecto entra dentro del campo de la libertad individual a la que tenemos el debido respeto.

(...) No es represiva en su definición, pero lucha constantemente contra formas de represiones (estructuras familiares, condicionamientos sociales, ideologías diversas, etc.).

(...) Por un lado participamos de la autogestión, considerándola como una forma de vida en la que los adultos proponen al grupo de niños determinadas formas de actuación, como puede ser la no violencia, el trabajo, el respeto, el diálogo, la responsabilidad.

(...) Por otra parte también participamos de aquellos que definen la autogestión como una forma de vida en la que el adulto se abstiene de proponer cualquier tipo de modelo y dejan que el grupo encuentre e instale las contrainstituciones, llamadas instituciones internas, distribución del tiempo, forma de vida, organización del tiempo, agrupamientos espontáneos, actividades libres, utilización de su cuerpo y su placer libremente, etc. (P. 129).

La escuela también afirmaba no transmitir un saber instituido, pues ello lleva sin remedio a la sociedad burguesa. Tampoco ofrecía una auténtica educación libertaria, al no estar inmersa en un contexto libertario ni autogestionado.

El centro condena el autoritarismo, los poderes mediatizadores de Estado e Iglesia, y la moral burguesa, reconociéndose limitado por la dictadura de la burocracia. Aspiraba a ser una escuela pública -cuando consiguiera la gratuidad, asumiendo así todas las clases sociales... y anarquista (p. 134). Y ello, pese a lo que se decía al inicio de la obra que usamos como referencia en este momento, y que citamos páginas atrás, sobre que esta escuela “no puede ser anarquista.”

Volviendo al principio de este epígrafe de nuevo, leíamos que en este centro no se marcaría, directa o indirectamente, ningún camino. Sin embargo, en *Paideia, una escuela libre* hay casi doscientas páginas de programaciones dedicadas a cumplir un curso de psicomotricidad completo para niñas y niños de tres a cinco años. Quizás programaciones numeradas y divididas por trimestres no sea un camino, pero desde luego quizás ello sería bastante rebatible.

No se encuentran, a mi juicio, programaciones que contribuyan a modos y formas antagónicas nuevas de ser y de pensar, objetivo que leíamos al principio; los valores que se transmiten en estas programaciones, bajo mi punto de vista, quizás no reflejen una escuela libertaria, anarquista, libre o como se le quiera llamar. Para ello, leamos algunos ejemplos.

Leímos con anterioridad que Paideia consideraba objetivo, a través de la vida diaria, poner continuamente en tela de juicio el poder del dinero y la esclavitud que promueve en la sociedad, con el fin de que el niño aprecie sus peligros y pueda optar libremente a su asunción o rechazo (p. 87).

Dejo a juicio de quien lea esto la conexión de dicha frase con el siguiente ejercicio, dentro de una de las programaciones de la escuela. Para que no haya dudas sobre la interpretación, se transcribe en su totalidad, y literalmente.

Juego de compra-venta. Se distribuyen monedas a los niños: pesetas, duros y cinco duros, se buscan cosas para organizar una tienda, si hay caramelos y golosinas despertará más interés. Se juega a comprar y vender. Se pueden organizar para que el juego sea más interesante, varias tiendas, de esta manera varios juegan a la vez y ninguno se aburre. Formar conjuntos con las monedas y establecer las igualdades. Cinco pesetas es un conjunto igual a un duro, así sucesivamente. Que dibujen los conjuntos en sus folios. Se les da a los niños revistas y tijeras y que recorten aquello que deseen. Luego se forman conjuntos pegando sus recortes en folios en donde se ha dibujado un círculo. (P. 390).

Efectivamente, como también leímos anteriormente, Paideia afirma no reproducir la ideología del sistema, pero vive con esta. Se mezclan en Paideia elementos burgueses, clasistas, tradicionalistas, como son el consumismo, conciencia de clases, tradicionalismos...

No encontramos ninguna crítica al poder del dinero en las programaciones... y eso no es todo. Veamos a través de un ejemplo de si se reproduce, o no, la ideología del sistema, con un juego para niños y niñas de cuatro y cinco años.

En nuestro país que es España, tenemos un presidente del gobierno, el cual ha sido elegido entre todos por medio de una votación. Estos hombres elegidos para gobernar consiguieron más votos que los demás que se presentaban. Antes o después, según convenga, se dice: vamos nosotros a votar algo. La pregunta es: ¿a qué queréis jugar, a hacer plastilina o a

pintar a dedo? Los que quieran plastilina, que levanten la mano. Yo cuento vuestras manos alzadas y pongo el número en la pizarra.

Ahora, ¿quién quiere pintar? Hago lo mismo. Los que más votos han sacado son..., por lo tanto, todos tenemos que hacer esa actividad.

Se puede hacer también de esta otra forma: se nombra niño por niño y que diga qué es lo que quiere, se van apuntando los votos; al final se cuentan y se realiza lo que ha salido por mayoría. Después de un rato se les propone o que ellos propongan, qué es lo que quieren hacer. Se vuelve a realizar la votación. Collage con elementos de campañas electorales. Que los recorten y los peguen a una cartulina. (Pp. 431-432).

En la antigua página de internet de Paideia, en el apartado sobre su historia, no se hacía referencia a la obra, constituida en fuente primaria, de la cual hemos obtenido toda la información hasta ahora. Tampoco a *Desde nuestra Escuela Paideia*, publicado en 1990, pese a ser el primer libro que se vendía en la web... en fotocopias, a quince euros. Sin embargo, de la siguiente de la cual vamos a hablar, *La escuela de la Anarquía* (1993), se dice que es una reflexión en profundidad sobre el proyecto y los tipos de persona que genera. Se afirma que el libro resulta polémico, y padres y madres sienten incomodidad al respecto; por ello parece que obtendremos probablemente información más novedosa, cuando menos, de *La escuela de la Anarquía* que a través de *Desde nuestra escuela Paideia*.

Repitamos las palabras del principio, escritas por el colectivo: Dejemos desde aquí bien sentado, que el no dogmatismo será el cimiento sobre el cual estableceremos toda nuestra actividad pedagógica ahora y siempre. Decimos, con Mella, que nuestra escuela no puede ser ni republicana, ni fascista, ni masónica, ni socialista, ni anarquista...

El título del libro es lo suficientemente explícito como para desmontar la cita anterior, y a lo mejor si procedemos a su lectura entenderemos el porqué de la polémica, que no se explicita por parte de la escuela en la página de internet. Si el primer libro estaba publicado en 1985, nos situamos ahora en 1993.

El cambio de prisma es brutal. Ya no se hace ninguna referencia a la escuela de la inutilidad. Ya no se habla de no marcar ningún camino, directa o indirectamente. Ahora se va “directo al grano”.

Lean y opinen:

Contemplemos la vida como esa gran escuela que es y nos deseduca alienándonos. Vayamos

en pro de la emancipación colectiva y solidaria y hagamos nuestra la idea de que la Escuela de la Anarquía debe manipular bajo las mismas formas que sus detractores y detractoras. (Martín y Colectivo Paideia, 1993, p. 12).

Aunque el término manipular, sobre todo en una escuela autodenominada libre, resulta cuando menos llamativo, sobre todo teniendo en cuenta el número de ocasiones en los que se usa en la obra que vamos a analizar, este se define en ella como introyectar los valores en los que creemos (Ibíd.). Los vamos a ir leyendo.

Ahora, la ética colectiva es el pilar que debe sustentar una escuela así, y no concepciones individualistas que defienden la libertad individual por encima de todo, por lo que la escuela se posiciona contra Max Stirner y Nietzsche. Según el libro que ahora analizamos, el individualismo impide cualquier forma de autogestión.

En la página 53 de la obra publicada por Paideia en 1985, se afirma con claridad que el método propuesto por esta escuela es la intervención no directiva. Veamos la novedad considerable que leemos en 1993.

La Escuela de la Anarquía en su modo de acción, no participa de la pedagogía neorousseauiana que todo lo tolera, ni de la pedagogía de Summerhill, que defiende que el niño y la niña no pueden ser limitados en sus deseos y formas de libertad, ni de la pedagogía no directiva de Carl Rogers, que se centra en las necesidades inmediatas de sus clientes, porque todas ellas, adolecen de las bases primigenias de la anarquía y por ello de cualquier forma más o menos burda de autogestión. (Pp. 18-19).

Los objetivos de esta escuela, en 1993, serían la búsqueda de la felicidad, de un progresivo camino de libertad y de la solidaridad comunitaria; compatibilizar los intereses personales con los generales, regulando los instintos personales, contribuyendo con ello a lograr la regulación de los instintos del resto, lo cual se considera un principio más racional que las normas exteriores que crean conductas estereotipadas y controladas.

Aproximándose en gran medida a los principios pedagógicos de la Escuela Moderna de Ferrer Guardia, en la obra que ahora analizamos encontramos la reflexión según la cual el “basamento de toda esta estructura psicológica que hace del ser humano un perpetuo menor de

edad, es la educación por un lado y la propiedad privada por otro” (p. 21). Las reflexiones tras esta aseveración son bastante similares a las encontradas en *Principios de moral científica*.

La escuela que ahora tratamos se muestra contraria a aquello de que el hombre es un lobo para el hombre de Hobbes, y a los postulados de Rousseau. Según su filosofía, la persona “es en principio una predisposición y su herencia filogenética es indudablemente clarificadora de su tendencia al apoyo mutuo, a la necesidad del grupo, a la solidaridad manifiesta o encubierta con paternalismos estúpidos” (p. 22).

El humano, según este centro, es un ser superior al que hay que conducir hacia el uso racional de su mente.

Debemos cambiar las mentes y para ello debemos manipularlas en contra de su manipulación, es decir, no podemos «dejar hacer», porque con ello favorecemos su acción, debemos establecer otras formas de pensar, vivir y actuar, frente a las suyas, porque solamente así tendremos una oportunidad para poder un día alcanzar la anarquía.

(...) Por lo que el Modo de Acción debe ser el de establecer en las mentes infantiles formas de ser y pensar antagónicas de las existentes, usando la manipulación de ellas, porque si no las manipulamos, otros y otras lo harán.

La teoría social debemos establecerla, siendo la solidaridad, el apoyo mutuo y la libertad responsable y colectiva, las formas estructurales que dominen nuestra forma de vivir, porque de lo contrario, la libertad individualista y egótica, la competitividad y la violencia, se harán en sus personas formas satisfactorias de actuar, en cuanto no damos respuesta a sus necesidades y la estructura si las da. Ya que les potencia sus necesidades e intereses de forma rentable para sus objetivos. (Pp. 25-26).

Antagonismo pedagógico, solidaridad, apoyo mutuo, libertad responsable y colectiva... cuestiones que ya vimos forman parte del ideario de la Escuela Moderna.

Como se dice en la obra que leemos, los principios fundamentales de Paideia son ahora los de la anarquía, y son los que hay que inculcar, en contra y en lucha no violenta con los principios de la sociedad autoritaria, patriarcal, competitiva, violenta, privilegiada, consumista, democrática,

ordenada, eficaz y tecnológicamente especializada.

Si la “primera Paideia”, descrita a sí misma en su primera obra, usaba una cita de Ricardo Mella como base, la “segunda Paideia” la desdice:

Dedicamos nuestra vida, estudio y pensamiento a la idea de establecer la anarquía como posible forma nueva de evolución social, no podemos caer en la falacia de pensar que «la Escuela de la Anarquía debe estar desprovista de toda manipulación, imposición o directriz» (Mella, R., Ideario), porque en esta actitud siempre quedaremos derrotados, porque mientras que no influimos, no detenemos, no atacamos, las ideas contrarias de una forma antagónica de vida se van estableciendo, y en un plazo de tiempo más largo o más breve, la juventud quedará atrapada en los principios y valores cristianos, que mantienen y perpetúan una sociedad conservadora y como consecuencia dependiente, clasista, violenta e inculta. (P. 35).

El salto cualitativo entre la primera obra de Paideia y la segunda es considerable, si bien en distintos puntos de la primera, ya mencionados, se definía a la escuela como libertaria, aunque también pudimos leer que esto sería cuestionable por momentos.

Bajo mi punto de vista, un gran salto en general se produce con la siguiente cita, tratando de controlar e influenciar en una variable probablemente bastante ingobernable de por sí, pero que obviamente es una influencia básica en el alumnado. A esto sumamos unos puntos bastante definitorios de la escuela.

Si deseamos educar en la anarquía, nuestra acción se debe centrar básicamente en la potenciación de la independencia de los niños y las niñas respecto a sus progenitores, que son los que mediatizan constantemente el deseo personal de autonomía, y ello por su propia inseguridad y por su propia independencia, ya que los padres y las madres, revierten sobre sus hijos e hijas sus frustraciones, miedos, inseguridades, ataduras y fracasos, generando en ellos y ellas sus mismas debilidades, porque es una forma de compensación psicológica y de autoaceptación de sus miserias.

Por lo que cuando debemos actuar en anarquía, debemos conocer que nuestra primigenia

actuación debe ser sobre los padres y madres, portadores de una determinada forma de ser y pensar que impondrán a sus hijos e hijas, y que quienes educamos en esta forma de pensamiento debemos tener muy presente a esas personas que son quienes más determinan nuestra acción educativa y que por otro lado se compensan de estas influencias llevando a sus hijos e hijas a educarse libremente.

(...) Los puntos fundamentales que una educación anarquista debe tener en cuenta para actuar sobre ellos y ellas, son:

1. Educar contra la dependencia materno-paterna.
2. Educar contra la propiedad privada.
3. Educar contra la seguridad-autoridad.
4. Educar contra el egocentrismo-egoísmo.
5. Educar contra la competitividad-clases sociales.
6. Educar contra la frustración-agresividad-violencia.
7. Educar contra el deseo de poder-desigualdad.
8. Educar contra la seguridad-consumo. (P. 42).

Realmente, pese a toda la explicación ulterior, e independientemente de que se esté de acuerdo con lo que en esta obra se considera repetidamente educación anarquista o no, sorprende lo tajante de todas las afirmaciones, y no de lo que se lleva a cabo en la escuela, sino de la doctrina que se presenta prácticamente como única y verdadera, y cuya etiqueta de “educación anarquista” sería posiblemente más que discutible, y rebatible, no solo bibliográficamente, sino probablemente con hechos y experiencias concretas.

Tan arriesgado puede ser hablar de educación científica y racional, como de educación anarquista... lo que ocurre es que, casi un siglo después de la Escuela Moderna, presentarse como *La escuela de la anarquía*, a modo de una, grande y libre, es un tanto pintoresco. Paideia vemos como pasaba, pues, de la escuela de la inutilidad, a escuela que todo lo sabe, es de suponer que gracias a la reflexión de Josefa Martín Luengo.

Y de salto cualitativo, como leímos párrafos atrás, pasamos a un salto al vacío directamente. No encontraría palabras para calificar la siguiente cita... que cada cual analice críticamente la

coherencia, congruencia y consistencia de lo que a continuación va a leer, teniendo en cuenta, o no haciéndolo, lo leído hasta ahora:

Estamos de acuerdo con Ricardo Mella cuando dice que «la escuela no debe, no puede ser ni republicana, ni masónica, ni socialista, ni anarquista, del mismo modo que no debe ser religiosa» (García Moriyón, F., Escritos anarquistas sobre educación, pág. 86, Editorial Zero, 1ª edición, Madrid, 1986), porque ello sería darle a los niños y a las niñas las ideas hechas y por ello predeterminar sus personalidades y pensamientos. La escuela debe ser el sitio donde se vive y se aprende a vivir conforme a unos principios y valores de acuerdo con el derecho natural y una determinada ética, por lo que se convertiría, no en la escuela de un determinado color o tendencia, sino en la Escuela de la Anarquía. (P. 52).

Aunque pudiera parecerlo, no hay erratas en la cita. Donde sí habría errores, sería en lo siguiente:

Estamos con Ferrer i Guardia, con Tolstoi, Robin y Faure, cuando dicen que «no hay educación neutral y todo proyecto pedagógico que se precie debe articularse sobre una escala de valores que le den coherencia y que se reflejen no solo en grandes declaraciones de principios, sino en la vida cotidiana y en la propia organización de la escuela» (García Moriyón, pág. 28), y es en la cotidianidad, donde la anarquía tiene su razón de ser y existir, buscando las formas vivenciales que en la práctica cotidiana se manifiestan como solidarias y de ahí, libres, justas, igualitarias y felices. (P. 56).

Solo hay que irse a la obra citada, editada por Félix García Moriyón (1986), para comprobar que esa afirmación es del citado autor, no de los clásicos mencionados. Menos aún lo sería de Tolstói, para quien la Biblia es el mejor libro que existía... como ya vimos al principio de este trabajo cuando analizamos Yásnaia Poliana.

Definitivamente, se ha olvidado eso de la escuela de la inutilidad;

Por ello, cuando hablamos de la Escuela de la Anarquía, lo que pretendemos esencialmente, es verificar y en ningún momento inventar, porque lo hipotético solamente existe en nuestras mentes y por ello es obviamente ineficaz y sobre todo causa y consecuencia de la inutilidad de nuestras ideas. Por el contrario, lo que verificamos, son elementos básicos que hacen progresar nuestra sociedad hacia formas vivenciales diferentes, que aún no siendo las óptimas, pueden ir marcando nuevos caminos de libertad humana. (Martín y Colectivo Paideia, 1993, p. 61).

Hay más, la extensa cita que sigue no tiene desperdicio:

La única diferencia, con respecto a la educación, entre las doctrinas inducidas por las educaciones tradicionales religiosas y las anárquicas, se debe encontrar en la ética. La primera y que más experiencia tiene utiliza el conocimiento humano para determinarle en un camino concreto, la otra, de la que somos sujetos lo debe hacer dentro del respeto a la naturaleza universal.

(...) Si los padres y las madres que se aglutinan en una escuela anarquista fueran así mismo anarquistas reales, que la mayoría no lo son, las posibilidades de convivir bajo una ética anarquista serían factibles; pero como la realidad es otra, la evidencia nos dice que donde ponemos libertad ellos y ellas ponen sumisión, que donde ponemos solidaridad ponen egoísmo, que donde ponemos igualdad ponen violencia y así un continuo etcétera insalvable. Lo que generamos en las cabezas infantiles es una plena contradicción, ya que unas personas adultas viven y demandan unas cosas y otras personas otras.

En este caso, las cabezas infantiles, dependiendo de su edad y características personales, se quedarán en cada momento con aquellas que más benefician su placer inmediato e inmaduro, produciendo un estancamiento en la dinámica evolutiva y una defensa de la libertad individual y egótica en la otra, haciendo que el proceso de evolución social hacia la

anarquía quede paralizado y ello significa que perdemos los y las anarquistas.

Y el perder los y las anarquistas significa que mantenemos una inmovilidad social, ideológica y personal, por lo que las formas de vida conservadoras se perpetúan.

Por otro lado, nos encontramos con una condicionante propia de la sociedad autoritaria establecida y de consecuencia lógica; los jóvenes progresistas cuando alcanzan una determinada edad se hacen, porque así está programado, conservadores, con lo que, como el proceso de maduración de los niños y las niñas es muy largo, resulta que a mitad de este proceso, sus progenitores, colaboradores en una educación hacia la anarquía, la abandonan y hacen girar a sus hijos e hijas ciento ochenta grados, siendo la pescadilla que se muerde la cola, en donde el progreso es una falacia y sobre todo una utopía constante en las generaciones de jóvenes, la cual no dura más que lo que dura su edad de juventud y eso independientemente se les eduque en forma conservadora o progresista. (Pp. 63-65).

El análisis de todo lo recién escrito da para mucho, se podrían escribir varias páginas. Quedémonos con que se trata de una opinión subjetiva que parece intentar erigirse en una especie de verdad absoluta, sin ofrecer ejemplos concretos. Por no hablar del posible o presunto *reduccionismo* absurdo que supondría establecer una única diferencia entre la enseñanza tradicional religiosa y la que quien escribe denomina anarquista.

Por otra parte, la experiencia educativa, desde 1978, en Paideia, les ha hecho considerar ineficaz plenamente no atacar e ir en contra de lo establecido, porque piensan que la persona se encuentra tan vulnerablemente influenciada por lo estructuralmente establecido, que no tiene en sí la capacidad real de escapar del sistema. El planteamiento base es *contramanipular*, con unos valores basados en la autonomía, la libertad, la justicia, la igualdad, la responsabilidad social y la felicidad; usando todos los medios al alcance de la escuela, y estando siempre en disposición, al menos presuntamente, de cambios constantes.

Llegados a este punto, pese a todo lo escrito, hasta contradictorio en algunos casos, en la obra que ahora tratamos se afirma que Paideia apuesta por el desarrollo de la razón, la inteligencia y la cultura como liberación; contra la propiedad privada, se fomenta el colectivismo y el reparto de bienes; se ejerce la igualdad de sexos, y la cultura del libro, las ideas y la ciencia. En esta escuela se actúa contra la coacción pública de la norma, la ley y la moral burguesa, todas ellas promovidas por

el Estado, anteponiéndose la moral natural libre de prejuicios, ataduras y reglas de sometimiento. Todas estas afirmaciones estarían en consonancia clara con la Escuela Moderna.

Según la obra de la que nos servimos, el discurso que aboga por la destrucción de la familia, la religión, la autoridad, el Estado y los poderes... está “trasnochado.” “Hay que manipular las mentes introyectando en ellas los valores de la humanidad, del derecho natural” (p. 87).

Desde 1993 pasamos, bibliográficamente hablando, al año 2006. Llegamos a *Paideia. 25 años de educación libertaria. Manual Teórico-Práctico*. De nuevo, realizado por el Colectivo Paideia y Josefa Martín Luengo, siempre protagonista, con su nombre acompañando al del colectivo.

Pensamos, después de 25 años de educación libertaria, que existen algunas cosas de las cuales ya podemos hablar con más exactitud.

Sabemos que educar es un arte, por eso la obra que nos resulte debe haber podido ser ella misma al tiempo que un miembro de la colectividad humana, pero debe amar la libertad y luchar por ella (...). Debe, en definitiva, ser una persona capaz de mejorar el mundo y sentirse feliz de hacerlo.

(...) Pero educar no es solamente un arte, es también una ciencia y, como tal, aporta a la relación educativa una imprescindible ayuda, ya que si no se sabe el porqué tampoco es posible conocer el cómo.

Y con todo, no se puede educar si la ciencia educativa no se apoya en el conocimiento de otras ciencias como la Psicología, la Sociología, la Antropología y la Filosofía, entre las más afines.

Pero tampoco se puede educar sin una ideología, porque la educación esencialmente persigue un FIN y ese fin está determinado por el tipo de sociedad y de persona que deseamos que exista.

No existe pedagogía neutra, ni apolítica, ni mucho menos no ideológica. Un campo de ideas es algo que toda persona racional posee; al educar, lo quiera o no, consciente o inconscientemente, las transmite y por eso educa de una manera u otra, porque desea una

forma de ser y pensar concreta y determinada.

(...) Cuando hace 25 años comenzamos esta andadura de la educación libertaria, teníamos más pasión que razón, más deseo que conocimientos, más ingenuidad que reflexión, más deseos de libertad que libertad misma.

(...) Seguimos pensando lo mismo que el primer día que comenzamos este camino. Educar en los valores de la anarquía es la mejor manera de educar si queremos un mundo mejor. (Martín y Colectivo Paideia, 2006, p. 37).

Es de suponer que los valores de la anarquía de los que habla Paideia se nutrirán de algún modo de las ciencias, de las mencionadas al menos. Es de suponer que Paideia, para contribuir a que las personas amen la libertad y luchen por ella, será ejemplo de ello. Leamos al respecto.

Con frecuencia, se sigue pensando que las criaturas pueden llegar a ser libres sintiéndose libres en un determinado espacio, cuando adultas se lo proporcionan durante un determinado tiempo y el que niñas y niños puedan actuar desde sus necesidades y placeres inmediatos, es en sí mismo una forma constitutiva de una personalidad libre. Tal vez esto pudiese ser cierto si estuviésemos insertadas en una sociedad más permisiva, más flexible e igualitaria; pero pensar que estas formas de relación con las menores van a generar personalidades libres en un mundo como el nuestro es a todas luces imposible. Y lo es porque se producen dos situaciones que debemos estudiar. Una de ellas es la de facilitar a los/as niños/as una realidad que no existe, porque el mundo en el que vivimos no es feliz, no es igualitario y no facilita para nada la libertad. Con lo que si hacemos creer a las criaturas que esa es la vida y el conocimiento de la realidad no se les proporciona en sus vivencias, experiencias e información, lo más probable es que nos encontremos con personas desarraigadas, o adaptadas al sistema, conformistas, acríticas y con una percepción de que la libertad es únicamente aquello que hago y me satisface, sin conocer tan siquiera que la capacidad de elegir en esta sociedad está plenamente condicionada por la información que transmite, los

paraísos artificiales de los que habla y la realidad cotidiana que cerca a las personas y no las permite ser conscientes de esa alineación mental en las que se encuentran inmersas. Por otro lado, se sentirán incapaces de implicarse ideológicamente en ninguna opción, por lo que practicarán aquella que el entramado social les proporciona. (Pp. 45-46).

Para Paideia y Josefa Martín Luengo, educar para la libertad es construir mentes autónomas; una mente libre debe ser consciente del contexto e intentar comprometerse y mejorarlo, y no debemos ignorar que los errores educativos que las personas sufrieron en su infancia y que determinaron sus personalidades los suelen volver a cometer con su descendencia.

Ignoro sinceramente el porqué, pero para quienes han escrito el libro que analizamos, el haber estado en una escuela libre crea unos lazos naturales de amistad al compartirse deseos, emociones, ideas y sentimientos, lo cual genera una presunta relación de identidad frente, es de suponer, a quienes no han tenido el privilegio de estar en una escuela libre.

En los dos últimos párrafos se extraen reflexiones cuya base científica desconozco. Lo que si queda claro es que se concibe la sociedad establecida como prácticamente “enemiga” a combatir... y que quienes no aceptaran lo que hacía Paideia podían irse a otra escuela.

Entramos, bajo mi punto de vista, en cuestiones bastante relacionadas con la coeducación de clases sociales:

lo libertario siempre se ha encontrado enfrente de lo burgués y como en la escuela se nos había colado un porcentaje alto de familias burguesas era evidente que antes o después esta situación se iba a dar y explotó justo cuando debimos variar el proyecto para responder a nuestra ética de la anarquía. Para lo que no estábamos preparadas era para que el conflicto se desplazase dentro del colectivo, lo cual sucedió, con lo que volver a retomar la escuela de la anarquía resultó muy conflictivo y difícil, puesto que una parte del colectivo se unió a las familias en demanda de una escuela más "acomodaticia" y también más rentable económicamente.

Resulta bastante fácil de comprender que autogestionarse en un sistema de radical economía capitalista, resulta bastante dificultoso porque las personas tenemos que vivir, pero

había que saber discernir entre mantener una escuela al servicio de la burguesía y rentable económicamente o mantener la escuela de la anarquía y mantener una economía precaria. Parte del colectivo optó por la primera, parte del colectivo optó por la segunda. (...) Parte del colectivo que se escindió atacó a la escuela y sobre todo a las personas, apoyando precisamente las opciones de ideologías distintas y sobre todo la mayoritaria, poniendo en peligro la escuela, que suponía la lucha constante de un grupo de personas por recuperar una opción de pensamiento rico en otras épocas históricas y destruido por la dictadura.

La situación se salvó por la clarividencia de las ideas y la constante coherencia que de palabra y pensamiento se venía realizando a lo largo del tiempo y en el tiempo posterior.

A partir de ahora quien quisiese llevar a sus criaturas a una escuela libre tendría que respetar la ideología que la sustentaba o en caso contrario, elegir otra opción más acorde con sus maneras de pensar. (Pp. 50-51).

Es de suponer que la clarividencia y la constante coherencia no lo fueron tanto cuando albergaron dentro del mismo colectivo a personas que, presuntamente, querían mantener una escuela al servicio de la burguesía...

Relacionada también con la coeducación de clases está la negativa de la escuela a las actividades extraescolares, pues destruiría la igualdad, y quienes tuvieran mayor poder adquisitivo podrían adquirir mayor formación, y habría discriminación entre clases. Además, para Paideia las clases extraescolares no son antiautoritarias, y sí competitivas, violentas y represivas... y es necesario haber vivido las diferencias entre quienes asistieron a dichas clases y quienes no lo hicieron para entender su posicionamiento.

Los resultados de la escuela, ella misma los anticipa, con un análisis autocrítico similar al del conflicto anteriormente mencionado, más bien relacionado con la presunta clarividencia y supuesta constante coherencia que con un posicionamiento reflexivo-analítico posicionado en el mundo real:

Las personas resultantes no podían ser exactamente iguales a las creadas por el sistema autoritario, pero tampoco personas libertarias a la antigua usanza, no solo porque los

tiempos han cambiado, sino porque era necesario que estas nuevas personas poseyesen unas mentes más flexibles, menos dogmáticas y autoritarias, pero capaces de insertarse en la sociedad con una savia nueva a fin de cambiar las relaciones humanas desde la convivencia cotidiana; aquello que los históricos llamaban “la revolución mental”, pero solo excepcionalmente ejercerían como colectivo la lucha social en la calle tal y como ahora se hace a no ser que generasen formas nuevas; porque al recibir una educación no violenta, van a huir de las confrontaciones que estén ubicadas a terminar en enfrentamientos violentos. El uso de la razón y la lógica serán más sus vías de acción social y esas las ejercerán en sus actividades cotidianas, sus talentos nuevos y la defensa y transmisión de ciertos valores que formarán parte de su estructura mental y personal. (P. 54).

Según el posicionamiento de esta escuela que tanto habla de anarquía, esta no sería revolucionaria, o a lo sumo “revolucionaria mental”, concepto que ignoro que “históricos” mencionaron. Parece ser además que quienes fueron anarquistas en el pasado no tuvieron unas mentes flexibles, y sí dogmáticas y autoritarias... por lo que hay históricos que valen, y personas libertarias “a la antigua usanza”, que no nos sirven. Paideia parece crear un anarquismo moderno y vanguardista que contribuirá a la revolución mental.

Gracias a Josefa Martín Luengo y a Paideia también sabemos que como el ser humano es moldeable, quienes sufren un sistema represor y autoritario no tienen la más mínima posibilidad de generar mentes diferentes a las de quienes ejercen dicha represión y autoridad, y acabaran repitiendo esas actitudes y siendo exactamente iguales a ellos y ellas.

La escuela libre estaría siempre sujeta a cambios, estudios, análisis de sus resultados, estudiando siempre los cambios sociales, las perspectivas de futuro, la influencia social mayoritaria, las políticas nacionales e internacionales, los sistemas económicos... o así se puede leer en el libro que analizamos. Pero al igual que la psicología, la sociología, la antropología y la filosofía que se mencionaban anteriormente, todo esto básicamente queda mencionado, que no realizado. Lo políticamente correcto, es lo que predomina hasta el momento, una verdad única que se presenta como anarquía.

Efectivamente, tener conocimientos en las ciencias anteriormente mencionadas, así como en todo el contexto circundante, no es sencillo, y sería probablemente necesario, como mínimo, un

colectivo bastante formado para ello. Plasmar todo ello en la escuela, quizás sea aún más complejo. Sin embargo, la obra que leemos presenta una escuela concreta como capaz de realizar eso y más, aislada en la historia, y con una visión y unas reflexiones basadas en no está muy claro que base, o sí, la anarquía, como una especie de diosa que todo lo arregla, o que ilumina cualquier clase de cuestionamiento.

Si las generalizaciones no son adecuadas, a ver qué se obtiene de esto:

La mayoría de las personas que han padecido sufrimientos y traumas en su infancia, sobre todo por parte de los padres y madres, recuerdan esa época como normal e incluso hasta feliz, sin darse cuenta que sus miedos, inseguridades, angustias y características negativas que les impiden ser felices tienen su causa en las vivencias tenidas en estas edades y por ello van a verterlas inconscientemente sobre sus hijos e hijas, repitiendo así los mismos errores que se cometieron con ellos y ellas, haciendo que las generaciones no evolucionen, progresen y puedan ser más equilibradas y felices. Ello nos conduce directamente a defender, aceptar y admitir sin paliativos un sistema educativo causante directo de esta juventud desideologizada, violenta, discriminativa, intolerante y sumisa, que busca la felicidad en los paraísos artificiales de la droga, las tribus urbanas o en los grupos de "cabezas rapadas" de sesgos claramente fascistoides. (Pp. 58-59).

Menos mal que nos encontramos leyendo un manual teórico-práctico... desde luego las reflexiones se suceden a modo de auténticas verdades... y eso que transcribía desde un epígrafe presuntamente dedicado a la historia de la escuela desde el año 1992 al año 2002.

No está muy claro tampoco el porqué, leemos en el manual que una infancia feliz es un seguro para vivir un futuro digno, y Paideia lucha constantemente contra la realidad que favorece un sistema demencial.

Muy importante es el papel de madres y padres; según Josefa y el Colectivo, hay pocos progenitores que piensan como lo hace la escuela, pero esta les crea una inquietud y unos motivos de reflexión, lo que conlleva su libertad de elegir frente a asumir indiscriminadamente una forma única de actuar como si fuese la única y verdadera. Personalmente, no deja de sorprenderme la consideración constante que se hace de madres y padres que llevan a su descendencia a Paideia;

parece que se les considerara intelectualmente inferiores a quienes forman parte del Colectivo, o de Josefa, o al menos, esa es la impresión que obtengo de las lecturas. Es como si fueran víctimas de un sistema de enseñanza y de un régimen que el colectivo docente de la escuela hubiera estado exento de vivir.

Leamos otra gran muestra de coherencia:

La introspección continuada, el análisis de nuestras vidas cotidianas, de nuestros actos conscientes o no y la autocrítica, han sido y son las armas que hemos tenido para hacer evolucionar el proyecto.

De ahí que con demasiada frecuencia se nos haya achacado de radicalismo, pero pensamos que el ser radical es manifestarse de forma intransigente, no de forma coherente, y cuando nos mantenemos firmes en nuestra ideas y formas de educar lo hacemos de forma radical, es decir, siendo fieles a nuestras raíces, a la base de nuestro pensamiento e ideología; lo cual nada tiene que ver con el concepto de “radicalismo.” (P. 63).

Para Paideia, la educación libertaria es una alternativa real y diferente que no es similar a otras, así como no son iguales una sociedad conservadora y una sociedad progresista; para promover un cambio sustancial el objetivo último es el bien universal.

Hay que visibilizar a esa parte de la humanidad abandonada, primando por tanto el colectivo pero sin ignorar el papel de las individualidades. Para ello, la educación libertaria contribuirá al establecimiento de los cimientos de la personalidad, sin crear un mismo tipo de persona, respetando la libertad.

La escuela será un lugar constantemente dedicado a la investigación también, pues las sociedades cambian y no hay fórmulas mágicas en la educación. Por ello, la novedad sería la constante en las escuelas libres; Paideia considera la rutina como contraria a la vida.

Al margen de este discurso “libertariamente correcto”, la lectura de la obra de Paideia y Josefa Martín Luengo nos muestra una “coherencia” que cualquiera puede apreciar. Si en la página 45 de la obra que ahora leemos encontramos, como ya citamos con anterioridad, que se sigue pensando que las criaturas pueden llegar a ser libres sintiéndose libres en un determinado espacio, cuando adultas se lo proporcionan durante un determinado tiempo... con toda una contundente crítica hacia ello, atención a lo que está escrito solo algo más adelante:

debíamos hacer un esfuerzo para construir una mini-sociedad que practicase una forma de vivir y de pensar distinta a la que el sistema demandaba (...).

Hicimos un análisis de cómo se habían deteriorado las cosas y por qué teníamos que retomarlas.

Y demostrar y demostrarnos que educar en/y para la libertad era posible y nuestra forma de vivir mejor que otras. (P. 67).

La solución que estimaron oportuna sería la creación y oferta de un taller troncal, sobre un determinado aspecto o valor que no se estuviera manifestando. No se pretendía crear personas al estilo soviético, sino basarse en los valores de la anarquía, que según el libro que leemos serían los valores humanos naturales.

También hay que tener en cuenta que las actividades fundamentales de la escuela son el juego y el trabajo. Si el juego estaría claro el papel que desempeña, puede que el trabajo no se tenga en cuenta, y ello sería porque las necesidades de niñas y niños suelen estar cubiertas por el trabajo de las personas adultas, lo cual se traduce en dependencia, y no en libertad ni en autonomía.

Esfuerzo y trabajo son básicos para subsistir, con lo que eliminarlos de lo educativo puede llevar a la inmadurez estudiantil, pues las dificultades y retos habituales contribuyen a la evolución natural.

Niñas y niños deben entender que deben esforzarse para llevar a cabo las distintas facetas de la vida: obtener comida, cultivándola y recolectándola o comprándola, y cocinarla, limpiar, lavar, adquirir sentido crítico, creativo e investigador, conocer las artes y las ciencias... todo ello sin delegar sus responsabilidades personales.

Por otro lado, Paideia y Josefa Martín Luengo afirman lo siguiente sobre Ferrer:

Ricardo Mella y Ferrer i Guardia se enfrentan por el sentido de la libertad y la educación en y para la libertad. Mella es partidario de “no imponer ninguna atadura”; Ferrer, siguiendo a Bakunin, es partidario de que el alumnado “acceda progresivamente a la libertad.”

Ferrer recibe la influencia de Paul Robin, y Ferrer no es considerado por muchas un auténtico anarquista.

(...) Ferrer insistirá más en el componente científico y laico, que en el de la libertad.

(...) La Rouche de Faure practica la educación integral; también Robin y Tolstoi; más lejos estuvo Ferrer.

Las anarquistas han desconfiado siempre de las revoluciones violentas y rápidas. La revolución debía empezar desde abajo, preparando a las personas para vivir de otra manera, haciendo surgir en esta sociedad otras relaciones alternativas.

(...) Y para terminar, racionalismo: Sistema filosófico que admite la Razón como criterio de verdad. Que se funda sobre la Razón; cuya base es la razón.

Las ideas educativas del movimiento libertario español se plasmaron en una Institución: La escuela racionalista.

Llevados por el ejemplo de Ferrer i Guardia y su Escuela Moderna, los proyectos de actuación educativa y cultural de las diversas organizaciones anarcosindicalistas incluyeron habitualmente la apertura de un centro de enseñanza racionalista entre sus fines. (Pp. 81-83).

Ignorando la base de todas las afirmaciones recién citadas, simplemente la consideración de Ferrer como “no un auténtico anarquista por muchas” -no se concreta qué muchas-, para poco después afirmar que las organizaciones anarcosindicalistas incluyeron la enseñanza racionalista, llevadas por el ejemplo de Ferrer... si no es una incongruencia, quizás sea algo parecido. El propio Ferrer no se definiría, supuestamente, en ningún escrito como anarquista...

En la obra que ahora tratamos, también nos encontramos algo parecido a los diez mandamientos, salvo que en esta ocasión son veintiuno, sobre lo que hay que tener en cuenta para educar en libertad. Para no ser reiterativos en cuestiones ya escritas, quedémonos con los principios que defendería, según Paideia y Martín Luengo, la educación libre:

1. Igualdad; misma cantidad de educación para el alumnado. No a las clases extraescolares, que potencian las clases sociales.
2. Trabajo intelectual y manual por igual para todas las personas, según sus posibilidades y necesidades.

3. Igualdad de géneros.

4. Igualdad de clase; La mayoría del alumnado es de clase trabajadora y media, con excepciones. Para lograr este principio, el alumnado que tuviera más conocimientos debería proyectarlo al resto.

5. Otras igualdades, potenciación del respeto, desestimando toda clase de discriminación. (P. 88).

A lo anterior, sumamos quince puntos que aporta el libro sobre cómo organizar una escuela infantil libre, desde la realización de un proyecto educativo-ideológico-didáctico-económico, hasta la disposición a trabajar mucho y cobrar poco.

Para la creación de una escuela infantil libre Paideia y Josefa Martín Luengo consideran que hay que estructurar el espacio físico, con el menor material posible para ampliar el espacio vital, cajones para meter los juegos y carpetas individualizadas, instalaciones adecuadas al tamaño infantil y vestuario pertinente.

Crean que hay que tener en cuenta la inseguridad infantil, la adaptación e integración, la comunicación verbal y no verbal, el trabajo intelectual y manual, el juego, la autonomía personal, la resolución de conflictos, los valores (Igualdad, solidaridad y ayuda mutua, responsabilidad, libertad, no violencia, justicia y felicidad), la asamblea, las madres, los padres, las educadoras y los educadores.

Debemos considerar que la educación es un proceso mediante el cual los niños y las niñas, asimilan la cultura de sus mayores, sus formas de ser y de pensar, que supone una ayuda o facilitación de los procesos de asimilación y de maduración. (P. 100).

Las personas educadoras adultas deben eliminar la figura autoritaria que representan, o bien dedicarse a otro oficio, según Martín Luengo y Paideia; hay que procurar que niñas y niños encuentren soluciones a sus problemas de forma autónoma.

Quien educa debe hacer un constante esfuerzo de introspección, para desechar aquellos aspectos no adecuados para llevar a cabo una educación libre, llevando a cabo una auténtica revolución interior, como paso previo a la acción.

Bases de la educación, por parte de las personas profesionales al respecto, serían el conocer,

observar y saber esperar, así como reflexionar, respetar la libertad y hasta tener un sano y fuerte sentido del humor.

Hay que facilitar al máximo la información de las situaciones que sucedan, sin aportar soluciones concretas, para que de este modo niñas y niños lleguen al razonamiento lógico que logre resoluciones válidas.

En lo referente a la coeducación de sexos,

en una educación racional, como es la de la escuela Paideia, niños y niñas comprenden lógicamente la relación de igualdad, pero detestan tener que poner en tela de juicio a su padre y a su madre, con lo que se les crea un conflicto, al tiempo que genera en la vivencia diaria, procesos de avances y retrocesos; los cuales, puede que sean superados en una edad más madura cuando alcancen una autonomía e independencia mayores.

Otra característica importante en la educación igualitaria es la sexualidad, ya que esta introyecta de una manera muy rígida los estereotipos sociales; ya sabemos que la libertad sexual o su represión son un elemento clave a la hora de generar mentes libres, porque la energía que se precisa para reprimir un instinto natural es excesivamente fuerte como para determinar un desarrollo personal evolutivo y maduro.

En este campo es donde más claramente se detecta la introyección del principio de autoridad, ya que la negación de una sexualidad libre y espontánea a lo largo de las edades evolutivas, supone el sometimiento a la autoridad parental o educativa, y por ello la aceptación de todo un sistema jerárquico de poder y sometimiento. (Pp. 118-119).

El manual teórico-práctico que pretende ser la obra que ahora analizamos, redundante en diversas ocasiones en lo hasta ahora ya escrito, estableciendo toda una serie de conceptualizaciones, clasificaciones, divisiones, puntualizaciones... típicas, efectivamente, de un manual. De un manual, bajo mi punto de vista, de los que muchas personas hemos tenido que memorizar en asignaturas insufribles para aprobar exámenes totalmente inútiles, por no tener orden ni concierto, ni lógica argumental ni secuencia mínimamente coherente.

Ejemplos, abundantes: Clasificaciones subjetivas de las características de las etapas

evolutivas, principios subjetivos de la educación sexual, enumeración de materiales, suma de preguntas a realizar, reflexiones varias inconexas, tipos de evaluación, factores que clasifican los grupos, técnicas “variopintas”, descripción de actitudes necesarias para una democratización de las escuelas -cuestión que no suena muy anarquista probablemente-, modelos de proyectos educativos, sugerencias para investigación que parecieran fruto de una “lluvia de ideas” o proceso similar, enumeración de tipos de educación a modo, a mi juicio, de rellenar páginas, y más que probablemente incompleta...

Sorprende que en un apartado tampoco muy afortunado como “Apoyos pedagógicos del proyecto Paideia”, no se mencione a la Escuela Moderna de Ferrer Guardia, pese a que dicho apartado parece un resumen de la asignatura de historia de la educación, un esquema básico de aquello que sería el objeto de un examen clásico de esta materia, hablando desde sobre John Stuart Mill hasta sobre Montessori, o el padre Manjón, que ya leímos lo que opinaba de Ferrer.

En el colmo del despropósito, lo dicho sobre Ferrer Guardia en la página 81 del libro que tratamos, es cortado y pegado literalmente en la página 207, restando bastante seriedad a una obra que aspira a manual. Con las páginas 83 y 208 sucede lo mismo... están calcadas.

De repente, en las páginas 209 y 210, sin ninguna explicación al respecto, aparecen una especie de enumeraciones de principios de Paideia, la Escuela Moderna (siendo casi similares o muy parecidos ambos) y Summerhill.

Tras ello, nos encontramos “Feminismo, anarquismo y educación: educación no sexista”. Pero en casi 32 páginas, no encontramos gran aportación a la cuestión, sino temas tales como la autonomía de la mujer, una especie de programa psicológico de trabajo para la autoestima femenina, la situación social de la mujer en los albores del siglo XX, la solidaridad feminista o el asalto al poder, de Suzane Blaise, la crítica feminista de la civilización... De una aportación acerca de lo que se refería el título del epígrafe, por desgracia, nada.

Dando un salto y rescatando lo más relevante para esta tesis, en lo metodológico, Paideia sentencia que

la función básica de las educadoras no es enseñar más, sino dejar vivir dentro de una dinámica relacional, organizar el trabajo, darles medios de realización, ofrecer posibilidades de actividad, de creación y de autorregulación, participando activamente tanto en la relación interpersonal, como en la intergrupala, convirtiendo a los niños y a las niñas en actores y actrices de su propio presente en el seno de la acción colectiva.

Tratando de estimular la curiosidad de los niños y de las niñas, no teniendo prisa en satisfacerla, poniendo a su alcance las cuestiones para que las resuelvan, intentando que no sepan algo porque se lo hayamos dicho, sino porque lo hayan comprendido por ellas mismas, intentando que descubran la ciencia y no que la aprendan.

Lo importante de este método no es amueblar la inteligencia, sino formarla, no es estereotipar una personalidad, sino madurarla, y ello se consigue a través de la experiencia, la vivencia, la relación con las compañeras, por la reflexión personal sobre la vida y las acciones personales y por el diálogo comprensivo y tolerante. (P. 257).

Para Paideia, la escuela infantil debe respetar las necesidades físicas, afectivas, de movimiento, de autonomía personal, de juego, de relación y de comunicación de niñas y niños. Por otra parte, la escuela libre para un alumnado de seis a once años debe eliminar dogmas y proporcionar el mayor número de opciones para las personas, con el respeto y el trabajo como fundamentales, para que se realice un aprendizaje constructivo significativo experiencial y comprensivo.

De las páginas 265 a la 286 de la obra que ahora analizamos se encuentran algunas de las dinámicas educativas realizadas durante los años previos a la publicación del libro, de forma bastante estructurada. Bajo mi punto de vista, en todas estas dinámicas no encontraría grandes similitudes con los principios morales de la Escuela Moderna, ni tan siquiera probablemente con aquellos que podrían considerarse propios de una escuela de la anarquía. No se encuentran, por ejemplo, aspectos que cuestionen en lo más mínimo la propiedad privada, el dinero, la religión... de hecho, no podría precisarse en que medida se encontraría alguna actividad ni tan siquiera relacionada con la más mínima rebeldía, salvo que el asamblearismo o las fichas de todo tipo lo sean.

En la planificación de la enseñanza primaria y secundaria, se establecen objetivos específicos y dinámicas educativas, no encontrándose tampoco aspectos como los mencionados en el párrafo anterior. También encontramos afirmaciones como las siguientes:

La gente más mayor debe hacer notar las diferencias entre su autogestión y la de los otros grupos y deberá intervenir de una manera intensa en el grupo de menor edad, para

enseñarles esta forma de convivencia.

Si alguien no está dispuesto/a a coparticipar en una convivencia autogestionaria debe decirlo en la primera asamblea y ya sabrá todo el mundo que acepta una relación autoritaria.

Así mismo cada persona que participa en la autogestión debe hacerse responsable de su aprendizaje, de la adquisición de una cultura que le ayude a ser más libre o bien quede sometida a la autoridad que le diga lo que ha de hacer.

Como además este trimestre van a haber elecciones municipales y autonómicas se trabajará este aspecto para que conozcan esta dinámica, sus entresijos, sus motivaciones y sus ventajas o inconvenientes (...). Para y por ello, se trabajará sobre las ideologías, los partidos políticos, el sistema capitalista y la situación actual. Han de investigar en la calle y conocer su dinámica expresa y oculta, para que vean las diferencias entre una democracia directa y una representativa y parlamentaria.

Otro aspecto que se ha de trabajar es el de la guerra, puesto que actualmente hay una guerra y hay que investigar sobre ella, sus causas, sus consecuencias y sus motivaciones.

Se ha de tener muy en cuenta al trabajar sobre estos aspectos, la introyección que existe en la actualidad de principios fascistas al servicio del capitalismo y los poderes establecidos.

Un análisis de la realidad y de sus intereses y motivaciones puede lanzar una luz sobre la sociedad que tenemos y la aceptación o rechazo de ella, así como la búsqueda de otras alternativas. (Pp. 289-290).

Se pretendería analizar, por ejemplo, cómo es la sociedad capitalista y de clases, y los valores que predica, con talleres adecuados para ello, y también saber que la economía libertaria es base de la autogestión.

Hay dinámicas educativas y esquemas de resolución de conflictos, ficha de responsabilidades, lista de quejas, inventarios de autoconcepto, y talleres, entre los cuales, por ejemplo, no se encuentra ninguno relacionado con la actividad física y el deporte, ni la misma atención a las ciencias que en la Escuela Moderna, ni, a mi juicio, nada relacionado con la ética, la

moral o los principios morales que predicaba Ferrer Guardia.

Las excursiones no figuran tampoco como recurso:

En el campo de la concientización ideológica hay que intentar realizar actividades que les pongan en contacto con la realidad de la ciudad, por lo que hay que pensar en talleres que les lleven a conocer lo que pasa en su entorno inmediato, problemas y situaciones locales y nacionales.

Debemos reelaborar la didáctica para adecuarla a este objetivo.

Tenemos que dar prioridad a la historia objetiva e ideológica.

Puede ser conveniente que hagamos una semana de talleres y otra de trabajo personal y colectivo.

No sé si sería posible dedicar un día a la semana a realizar trabajos manuales únicamente para tener la experiencia de una jornada de trabajo manual de ocho horas; otro día dedicarlo a trabajo intelectual, en jornada asimismo de ocho horas; otro día a actividades creativas; otro a talleres, y el último a asamblea y que cada cual se distribuya el tiempo como quiera.

(...) Otro aspecto que hay que considerar es la dificultad que está habiendo en la comprensión lecto-escritora, lo cual hay que intentar paliar, pero utilizando textos diferentes y los más ideologizados posibles. (Pp. 308-309).

Al igual que cuando se mencionó a Ferrer Guardia, el libro que ahora analizamos se *auto-plagia* de nuevo, cuando copia, palabra por palabra, la planificación del curso 1997-98, tercer trimestre, tanto desde la página 290 hasta la 294, como poco después, desde la página 318 hasta la 322. Esto resta bastante seriedad a la obra.

La publicación realizada por Josefa Martín Luengo y Paideia dedica 141 páginas a mostrar fichas psicopedagógicas y de observación. En ellas, hay preguntas, en la primera ficha, se supone que dirigida a padres y madres, desde sobre el tipo de matrimonio, hasta sobre el embarazo (¿Fue deseado?, ¿Deseaban su sexo?, ¿Cómo reaccionaron cuando nació?...), el parto y el postparto. Aproximadamente más de cien huecos a rellenar, entre ellos datos como los cólicos del bebé o sus primeras sonrisas.

El volumen de aspectos a incluir en las fichas de observación en la escuela infantil inicial, bajo mi punto de vista, son impresionantes. Hay hasta, por ejemplo, siete cuestiones a valorar sobre las participaciones concretas en las asambleas (recordemos, menores en edad infantil), entre ellas, una llamativa para formar parte de una escuela presuntamente anarquista: “disidente sistemáticamente.” Se valoran hasta si los gestos son exagerados, escasos, improcedentes, u ordenados a la exposición, el ritmo de exposición, el volumen de la voz, el sentido del humor...

En mi opinión, el mero hecho de completar todas las fichas por parte de las personas adultas sería de por sí bastante complejo, al margen de la dificultad de objetivar una observación subjetiva. Sorprende también que en el perfil de aptitudes intelectuales hay puntuaciones del dos al diez, o que hayas puntuaciones del uno al cinco sobre inteligencia general, con siete subdivisiones y un resultado final bajo la siguiente fórmula: “Evaluación Inteligencia General = Suma de rasgos x 2” (Ibíd.). Prácticamente lo mismo acontece con las aptitudes verbal, numérica, espacial y “específicas” (relacionadas con la memorización, la atención en general...). Todas con su nota entre uno y cinco, y su fórmula para obtener la calificación total (Ibíd.).

Los trastornos de la atención (TDA) y la hiperactividad se consideran de la misma forma que las instituciones oficiales, y en la escuela hay también un cuestionario para detectar TDA, con 28 preguntas, entre ellas algunas tan propias de una “escuela de la anarquía” como “no tiene aptitudes para el liderazgo” (pregunta número veinte) o “no acepta las indicaciones del profesor/a” (pregunta número 27) (Ibíd.).

Fichas de observación sobre la actitud ante el trabajo (con 27 preguntas, hasta sobre si se toma correctamente el libro), sobre el nivel de constancia (con 16 preguntas), sobre las habilidades motoras (con preguntas sobre todo tipo de actividades que no se realizan en la escuela, como escalar, nadar, jugar al fútbol, baloncesto, patinar, etc.), sobre el carácter (con cuestiones a escribir si o no tales como “cabello sedoso”, “ojos bonitos”, “bien vestido/a”, “guapo/a”, “líder”), sobre la dependencia e independencia, sobre habilidades sociales... cuyo objetivo mínimamente similar al que a mi entender tendría una escuela de la anarquía... no se lograría comprender con facilidad.

El alumnado también tiene que cumplimentar fichas:

Para que las criaturas se ayuden en el campo de la responsabilidad, les proporcionamos unas fichas llamadas "Fichas de Compromiso", que los niños y las niñas rellenan y tratan de cumplir durante un tiempo, pasado el cual, exponen estos compromisos en la llamada “Asamblea de Exposición.” En esta asamblea que se reúne cuando estos compromisos han

finalizado, cada persona manifiesta lo que ha aprendido en el campo del trabajo intelectual, para que así sus compañeros y compañeras puedan ser copartícipes de lo que ha aprendido. La persona que expone se da cuenta de los conocimientos que verdaderamente adquirió y los que no y a continuación, manifiesta que responsabilidades ha cumplido en el campo de los trabajos, los valores, la autogestión y la convivencia, para determinar entre todos y todas si la persona es libre porque cumple sus compromisos; avanza en su libertad porque ha cumplido más que en tiempos anteriores o no es libre porque se niega a cumplir sus responsabilidades. (P. 434).

Recuerda quizás bastante esta asamblea de exposición a recitar la lección que fuera en la enseñanza tradicional. Resulta pintoresco que la consideración de libertad tenga, al parecer, únicamente que ver con la determinación general de si se cumplen o no los compromisos adquiridos, una responsabilidad quizás discutible en personas de bastante poca edad.

En la escuela se realiza también un informe psicopedagógico trimestral cualitativo que es comunicado a madres y padres. A veces se ha introducido un autoinforme, pero generalmente el alumnado se niega a hacerlo.

Las evaluaciones por trimestres parecen corrientes, en todo tipo de aspectos. En el primer ciclo de educación primaria, en conocimiento del medio natural, social y cultural, hay 28 aspectos evaluables; en conocimiento de la lengua española y literatura, llegan a treinta.

El informe psicopedagógico de educación primaria incluye (algo que nos suena también de la etapa infantil, como vimos hace muy poco), divididos por trimestres, evaluaciones de los rasgos de personalidad, rasgos de carácter, rasgos sociales, actitud ante el trabajo, intereses, trabajo manual, trabajo intelectual, ritmo de exposición, motivación ante el trabajo, dicción, gesticulación, “actitud asamblearia”, “sociabilidad”, grado de socialización, sentido del humor, tendencias artísticas, actitudes psicomotrices y “comedor”, todos ellos, con sus subdivisiones “pertinentes”, según el criterio de la escuela.

Con el informe psicopedagógico de secundaria sucede algo muy similar, añadiéndose aún nuevas categorías como: “tendencias sensitivas”, lengua castellana, matemáticas, ciencias de la naturaleza, historia, geografía, educación artística, ética y lengua extranjera, estas últimas incluidas en el informe anterior bajo la etiqueta de trabajo intelectual. Pero hay más, similares quizás al informe de primaria: Características de la personalidad, “integración”, actitudes emocionales,

“manifestaciones emocionales: libertad de expresión”, actitudes...

Llaman la atención las nomenclaturas usadas en la escuela, tales como “edad cronológica” y “edad mental”, cociente intelectual, “supera su edad cronológica”, “por debajo de su edad cronológica”, “controlado/a e incontrolado/a”... mas propias quizás de escuelas no precisamente libres ni de la anarquía.

Las fichas de compromiso podrían recordar bastante a algunas de las redacciones del alumnado de la Escuela Moderna, por las edades y por los hechos escritos, tales como que una niña de ocho años ya aspire “a luchar por la libertad” (p. 513), cuando más que probablemente su corta edad y su contexto no la hayan ayudado a comprender aún ni que es luchar ni que es la libertad.

No dejan indiferente tampoco las “fichas de compromiso sobre la convivencia en valores de la anarquía y la autogestión”, o las fichas de compromiso de trabajo intelectual. En estas últimas, hay que escribir el número de cuadernos que se van a realizar en un período de tiempo. Hay trece cuadernos distintos: Lenguaje y literatura, matemáticas, historia, geografía, física y química, ciencias naturales y ecología, cultura clásica, inglés o francés, arte/música o dibujo, “ideología”, historia del cine, educación física y técnicas de estudio.

En la bibliografía sobre educación libertaria del último libro hasta la fecha de Paideia encontramos tanto la Escuela Moderna como obras sobre Francisco Ferrer Guardia, y bajo un par de las fotos que se incluyen en la obra aparece la descripción: “aprendizaje científico y racional.”

Al igual que la historia de la Escuela Moderna estuvo marcada por la figura de Francisco Ferrer Guardia, parece que la de Paideia lo estuvo por la autora de sus libros, Josefa Martín Luengo, que figuraba además como coordinadora de la escuela en el último volumen analizado.

El 1 de julio de 2009 falleció Josefa. La última obra escrita sobre Paideia es la que se ha analizado, editada en 2006. En 2015 ya habrían pasado nueve años sin ninguna novedad editorial sobre la escuela.

Las similitudes y diferencias con la Escuela Moderna las hemos podido apreciar a lo largo de este epígrafe. Si nos ajustamos exclusivamente a lo esquematizado en la obra recién analizada, tanto sobre Paideia como sobre la Escuela Moderna, las similitudes en principios pedagógicos, al menos a nivel teórico, serían considerables (pp. 209-210): educación racional, atea, integral, ausencia de premios y castigos, coeducación de sexos y clases... Pero un análisis crítico quizás contribuiría también a encontrar diferencias notables, todo ello en un plano teórico como en el que nos encontramos. En todo caso, se trataría del centro que supuestamente apuesta por una enseñanza más similar a la que sucedió en la Escuela Moderna con más antigüedad en el Estado español, y aún en funcionamiento.

La localidad extremeña de Mérida alberga una escuela única, sin exámenes, horarios fijos ni principio de autoridad. Paideia es un referente nacional porque conserva un método instructivo tan eficaz como olvidado: la pedagogía libertaria, postulado educativo del anarquismo. Inspiradas en la Escuela Moderna de Ferrer i Guardia, tres valientes mujeres la pusieron en marcha hace 33 años. Hoy, medio centenar de niños y niñas continúan aprendiendo en libertad, haciendo uso de la palabra como baluarte de la racionalidad frente al adoctrinamiento.

(...) En total hay más de medio centenar de alumnos, que estudian hasta tercero de ESO. Las asignaturas son similares a las de la educación oficial, aunque hay sesiones específicas de cine, igualdad, teatro... Los profesores son personal titulado en licenciaturas como Magisterio, Psicología y Pedagogía. Los horarios son flexibles, en función de las necesidades y pueden cambiar cada quincena, cada mes o cada trimestre. La enseñanza infantil está homologada. La de ESO es «alegal». La Administración educativa, ahora ejercida por la autonomía extremeña, simplemente la tolera. Eso sí, de Paideia no se sale con el libro de escolaridad.

(...) La familia de cada niño o niña abona una cantidad mensual. Con esa cuantía se sufragan todos los gastos que se originan y las retribuciones para Rebeca, Lali, Lidia, Olaya, José Luis y Gracia, las seis personas que trabajan en el centro.

(...) La huella de Ferrer i Guardia es evidente. (Rodríguez, E., 2011).

3.3.3 Escuela libre Barcelona

La escuela de la que ahora se trata pide total anonimato y que no se ofrezca ningún dato concreto sobre ella (nombre real, ubicación,...), ya que su situación legal es delicada. He llegado hasta ella preguntando a personas relacionadas con la educación alternativa, realizando “llamadas en cadena.” A través de un correo electrónico, conozco que en el centro hay menores desde los dos años y medio hasta los once años de edad, siendo un total de 25 estudiantes quienes conforman el

proyecto para el curso 2014-2015. Esta experiencia llevaría existiendo desde el año 2003.

Dentro del material que nos aportan, en catalán (algo que en la Escuela Moderna no hubiera sucedido), en sus bases pedagógicas, encontramos que tienen en cuenta los valores y herramientas, el entorno preparado, los límites, la resolución de los conflictos, cómo “dirigir” al alumnado, el papel de quienes acompañan, las personas adultas en el espacio, las adaptaciones, las incorporaciones y la educación afectivo-sexual. Se toman en cuenta las decisiones pedagógicas en consenso con las familias.

La actitud de respeto y acompañamiento a las necesidades infantiles y del colectivo del que forman parte es el eje que articula el proyecto, que se encontraría dentro del entramado de iniciativas que apuestan por la transformación social, mismo hecho que motivó el origen y desarrollo de la Escuela Moderna probablemente.

En una sociedad donde el dinero es más importante que las personas, donde el consumo, la competitividad y el individualismo parecen ser el único *modus vivendi*, esta escuela apunta exactamente en la dirección contraria, es decir, hacia la justicia social, donde lo comunitario tiene un valor vertebrador y se construye desde la libre participación de todos y todas. Es por ello que desde el apoyo mutuo, el compromiso y la responsabilidad colectiva intentan articular este proyecto.

Dan una importancia capital al crecimiento personal del niño o de la niña en el contexto colectivo en que se desarrolla y, por tanto, a la adquisición de herramientas que permitan una convivencia basada en la libertad, el respeto y el apoyo mutuo.

En este lugar no hay especialistas que enseñen, el aprendizaje es una actitud colectiva, multidireccional y recíproca. Construyen el proyecto a partir de los conocimientos y las experiencias propias, y también con elementos que les convencen de otras iniciativas pedagógicas.

Los valores de este proyecto están relacionados con la autonomía, la libertad responsable, la colectividad, el apoyo mutuo, la autogestión y el sentido crítico. Consideran necesarias que estén presentes diversas herramientas para crecer y aprender.

Entre dichas herramientas, estarían la comunicación a todos los niveles (oral, simbólica, motriz, musical, plástica ...), la expresión como forma de comunicación no dirigida, la experimentación entendida como manera de hacer en la que el resultado y el proceso no se diferencian y donde existe una apertura total a lo que pueda surgir...

También se encontraría el juego libre, como actividad básica por donde pasan todas las demás herramientas, que no sigue ninguna pauta, esquema ni objetivo predeterminado y puede ser individual o colectivo.

Igualmente, serían herramientas la observación del resto, del entorno y de una misma; la

reflexión sobre actitudes, sentimientos y consecuencias (de una, de los demás y del entorno); la imaginación, la creatividad, la capacidad para inventar; la confianza tanto en una misma como en las otras personas; y la empatía como capacidad de percibir los sentimientos, las necesidades y los deseos de la otra persona.

En esta escuela se ofrece un entorno preparado con multitud de materiales estructurados (de lógica, de cálculo, de lecto-escritura, de expresión artística, de motricidad, etcétera) para que niñas y niños elijan que llevar a cabo. También se ofrecen talleres a modo de propuesta como: naturaleza, huerto, psicomotricidad, matemáticas, lectoescritura, movimiento, pintura, arcilla, ajedrez, música... y lo que va surgiendo, pero con el criterio de ofrecer una serie de propuestas que cubran todos los aspectos del desarrollo

Los límites en este espacio no son algo a consensuar ni a discutir con niños y niñas; aseguran un entorno seguro, y quienes acompañan deben tener la capacidad de mostrarlos con seguridad. La transgresión de un límite se intenta detener con la palabra, y si ello fuera insuficiente, con la acción.

Como en la Escuela Moderna, aquí tampoco castigan ni premian, y sobre todo evitan todas las expresiones que indirectamente comportan estas condiciones, lo cual reconocen que sería lo más difícil. Afirman que cada acción ya lleva una consecuencia real implícita, sin necesidad de que esta fuera inventada.

La función principal de quienes ejercen el acompañamiento es la de observar y dar respuesta a las necesidades infantiles, sin adelantarse. Atendiendo a ellas, se proponen materiales y actividades, actuando para facilitar y aportar recursos.

Educación afectivosexual, con el respeto como premisa básica, y, en sí, coeducación sexual, son esta escuela libre un hecho. Se informa de la conciencia del propio sexo y de la existencia de otro y de las diferencias entre ellos, y se dan las primeras nociones sobre los estereotipos y características asociadas a lo femenino y lo masculino.

Cada mañana se intenta que sea diferente en este lugar. Hay una dinámica diaria establecida, aunque cada cual tiene autonomía para participar o no en ella. Quienes tienen dos y tres años inician la mañana en una sala grande; el espacio está ya preparado con alfombras y un plato de fruta y frutos secos.

Quienes tienen más edad, empiezan la mañana en la biblioteca, donde hacen asamblea para organizar lo que habrá durante el día en función de las propuestas que surjan y las apetencias de cada menor.

Habiendo entrado a las nueve y media, han ido a su espacio de referencia. Allí están hasta las once como mínimo, pero acostumbran a quedarse en este espacio casi todo el día. El resto del

grupo entra a las 10 de la mañana.

Empiezan con una pequeña asamblea o *rotllana* (a las 10:15), que sirve para dar los buenos días, cantar una canción y hablar de lo que sea necesario. A veces, por eso, el grupo de mediana edad hace su propia *rotllana* sobre algún tema de interés que haya surgido.

Entre las 10:30 y las 11:45 se hacen las actividades, y a las 11:45 se desayuna (fruta, frutos secos, tortitas o pan). Después viene la otra franja de actividad con propuestas, hasta la hora del cuento.

Hay talleres y actividades permanentes para todo el grupo o solo para infantil o primaria, que cada niño o niña escoge voluntaria y personalmente. A las 13:30 horas, es la recogida del interior y del exterior del espacio. Un poco antes, quienes acompañan, han informado que en un rato será la hora de recoger.

Se narra un cuento a las 13:40 horas. Uno en el laboratorio, otro en la biblioteca. En el laboratorio las historias son más sencillas y suelen ir los y las pequeñas; en la biblioteca, en cambio, las historias son más elaboradas. Cada menor decide a donde quiere ir a escuchar el cuento o si quiere ir.

La comida es a las 14:00 horas. Las niñas y niños que no quieren comer son autónomas de hacer lo que deciden; la hora de entrar a comer es esa y si alguien elige no entrar debe ser consecuente con su decisión, no se puede entrar posteriormente.

Como en la Escuela Moderna, en este proyecto también se producen diferentes excursiones y salidas. Si en la Escuela Moderna había “interrogatorios” al final del día, en este lugar se va repasando constantemente lo que hacen, y van valorando las actividades. El juego también es básico aquí.

Las actividades en este lugar son diversas. Hay juego simbólico: en el exterior de la masía donde se ubica la escuela hay una caseta con materiales para ello; hay actividad motriz: en el interior, se encuentra un “espacio blando acolchado” en una sala grande. Son espacios pensados para favorecer las actividades de saltar, rodar, correr, hacer volteretas o bailar.

También existe un rocódromo, árboles para trepar, cuerdas para ello, columpios, ruedas... Hay también espacio para la observación, la experimentación, hacer hipótesis..., un huerto, lugar para desarrollar actividades de expresión plástica (plastilina, barro, pintura ...), musicales (canciones, instrumentos...) y corporales (danzas, juegos, teatro ...), de letras y números (hay diferentes materiales para cuando los niños y las niñas se interesan en la lectoescritura y en las matemáticas)...

El cuento es una actividad que se hace antes de comer, como ya se ha escrito, en la que participa una acompañante o un *tallerista*. Puede tener muchas variedades: cuento leído, narrado

por alguien, un cuento que se construye entre todas ...

Ejemplos de talleres realizados, regularmente, durante el último año serían: el taller de expresión musical, taller de naturaleza, taller de expresión plástica, taller de costura, taller de ajedrez y juegos de mesa...

La dieta en este espacio es vegetariana, y se consumen fruta y verdura de temporada. Se cocina con nada o poca sal, se evitan los fritos y el aceite es de oliva. No se admite el azúcar refinado, ni la bollería ni repostería que no sea casera, así como tampoco los zumos procesados. Evitan los dulces. Optan, siempre que se pueda, por la versión no refinada del alimento, mejor integral siempre, opinan. La bebida es el agua, y los huevos son ecológicos.

Como en la Escuela Moderna, aquí la higiene también es fundamental. El alumnado debe llevar servilleta limpia, y quien cocine se encarga de la limpieza diaria: cocina, aseo, frotar todo el espacio, recoger y lavar ropa sucia. Al comenzar el trimestre los niños y niñas deben llevar un cepillo de dientes, marcado con el nombre.

Otra similitud más con la escuela de Ferrer son las excursiones. Habría dos cada mes. Las excursiones son programadas por la comisión pedagógica y recogidas en el calendario. Hay salidas al bosque, a la montaña, a la playa, a lugares de la ciudad (museos, parques, espectáculos...), convivencias de invierno, colonias de verano... Ahora mismo también se recogen propuestas de excursión y se pasan a la comisión correspondiente para que las organice.

Una cuestión que probablemente no hayamos encontrado en el resto de escuelas de las que hemos hablado, y que sería algo parecido a lo que ocurrió en la Escuela Moderna, es la preocupación por la biblioteca en este proyecto. Han optado por tener pocos libros, pero buenos. No se admiten cuentos con ogros que comen niños y niñas, nobles magnánimos, menores abandonados, brujas malas, etcétera. Tampoco se admiten todos aquellos libros que reafirmen ciertos modelos establecidos de comportamiento o de género, por ejemplo.

En una expresión bastante parecida a la que se encontraría en la obra póstuma de Ferrer, en este espacio afirman aprender sin forzar ni domar, sino por las propias capacidades, el entorno preparado y una relación educativa respetuosa.

Así el conocimiento surge de la interacción del niño y la niña con su entorno, no de un saber organizado que se recibe y se transmite. Cualquier situación cotidiana implica aprendizajes a nivel intelectual, psicomotriz, relacional y afectivo, que crean las condiciones previas y la disposición para el “saber formal” (matemáticas, ciencias, lectoescritura, física, química, arte...). Desde esta perspectiva, cada menor traza su ruta, no hay un currículo a seguir. Esto no sería exactamente igual en la Escuela Moderna, donde solo sucedería a partir del primer año normal.

Esta iniciativa considera que el motor del aprendizaje es el interés propio, la curiosidad y la

motivación (y no la de las personas adultas), y no admite ni juguetes ni libros que inciten a la agresividad o difundan la necesidad de jerarquías. Se apuesta por la transversalidad de conocimientos.

Si en la Escuela Moderna el catalán no tenía cabida, en el lugar del que ahora hablamos han decidido que cada cual se exprese como le venga en gana y se sienta mejor, por un lado, y, por otro, tratan de que “se proteja” el catalán como lengua del territorio. En este sentido, se ha intentado que los recursos siempre estén ofrecidos en lengua catalana y castellana. Otra diferencia entre escuelas sería que la actual si buscaría subvenciones, hecho impensable en la Escuela Moderna. En cualquier caso, nunca buscarían una subvención que condicionara sus planteamientos. Los recursos los obtienen básicamente de las aportaciones de las familias, más las actividades de autogestión que hacen: fiestas, cenadores, calendarios, rifas,... y también hay una campaña de socios en curso.

Lo cierto es que, pese a la dificultad de acceder a la información sobre este proyecto, resulta bastante interesante, y presenta considerables similitudes con la obra de Ferrer, y, pese a su juventud, sería, de hecho, uno de los más veteranos del país. El hecho de lo complejo de conocerla, de la inexistencia de datos en internet, de la petición de respeto a su anonimato... podrían llegar a hacernos pensar que quizás los tiempos, en determinados aspectos, no han cambiado tanto... e incluso que una difusión real de todos los datos podría suponer un mal trago como el que ya narraremos con Papoula.

Con respecto, finalmente, a la coeducación de clases sociales, incluso parece que este espacio llegara a la coherencia a la que aspiraba la Escuela Moderna. Intentan que sea una educación popular, es decir, que el motivo económico no sea una condición para salirse del proyecto.

Cuando una familia llega se espera que asuma el compromiso económico; pero si cuando está dentro no pudiera pagar, se intenta cubrir su cuota con la caja de resistencia que se hace con la autogestión.

Importante igualmente como conclusión un hecho que no podríamos determinar con claridad en otras escuelas: la organización del colectivo adulto es coherente con lo que se le pide a niñas y niños, es decir, que deciden asambleariamente (familias y educadores) las cuestiones pedagógicas y técnicas, hecho que requiere cierta complejidad a la hora de configurar el colectivo, ya que al ser tan horizontal se tiene que equilibrar con el mantenimiento del proyecto tal como está pensado.

3.3.4 Els Donyets (Olocau, Valencia)

Un artículo en el año 2004 en *Cuadernos de Pedagogía*. Algunas referencias en medios

digitales minoritarios con una antigüedad mínima de cuatro años. Un audio de una radio valenciana del año 2012. Cuatro vídeos en la plataforma *YouTube*. Un perfil oficial con su nombre en *Facebook*, solo a la vista para quienes usan esa red, y otro perfil público en dicha red llamado “Acompañar al niño: Els Donyets, una visión ecológica de la educación.” Estas serán las fuentes de información, parece ser que pocas más habría en el año 2014.

A través, pues, del Facebook oficial de la escuela -fuente de todo lo que sigue-, sabemos que en 1993, con ocho o nueve menores de varias edades, comenzaba algo así como un club, un espacio de fiesta y tiempo libre, donde el objetivo básico era ser uno mismo, encontrar los intereses y motivaciones propios, ser feliz.¹⁰⁵

Y lo que fue un club se transformó en un espacio diario, l'espai d'educació lliure Els Donyets (espacio de educación libre los duendes). De estructuras de relación esporádicas se pasaría a vivir situaciones más permanentes, diarias, con todas las implicaciones educativas que ello conlleva.

Los trabajos de Summerhill, la tradición pedagógica libertaria, y los planteamientos del paradigma reichiano de la Escuela Española de Terapia Reichiana se convierten en las referencias básicas, con el lema de Neill “La libertad funciona...” como inspiración cotidiana.

Como sigue afirmando su Facebook, consideran muy valiosos en el campo de la educación ejemplos como los de Tolstói, la Escuela Moderna de Ferrer Guardia, lo que plantea la escuela de Summerhill o Paideia en la actualidad, lo que experimentó G. Dennison en los barrios de Nueva York por los años 70, y otras muchas experiencias de acercamiento a la naturalidad y libertad humana. Todo ello es lo que plantea también Donyets, desde su experiencia y contacto en el movimiento postreichiano, desde el trabajo psicopedagógico en la teoría de la autorregulación.

La autorregulación la consideran la meta a la cual llegar, con unos valores relacionados con la solidaridad, el contacto humano, la conciencia, la vivencia del cuerpo, la vivencia del placer, el juego libre, la experimentación, el aprendizaje natural...

La pauta en Donyets no la marcan los adultos; la naturaleza, la vida misma, cada persona, tiene sus procesos, y su reconocimiento nos lleva a entender las capacidades reales en cada momento. Hablan de todos los elementos del desarrollo, de los aprendizajes, de las emociones y la percepción de los valores...

Por tanto, en Donyets no actúan ni anticipan, no limitan el campo de acción, y dejan conocer a niños y niñas todo para que sean conscientes de sus capacidades; sí acompañan y ayudan, cuando hay momentos de debilidad. O, simplemente, recogen emocionalmente un posible llanto, una posible rabia... abrazando y contactando sin más.

Para Donyets, el currículo es un mero marco de referencia, y en la cotidianidad se cuenta

con las aportaciones de todos y todas. Así crean las auténticas fuentes curriculares en Donyets. El centro de atención de lo importante en la vida es dinámico o funcional, y está desplazado a lo emocional-afectivo-relacional; cuando este plano está resuelto, el deseo y las ganas de aprender y descubrir cosas nuevas viene solo... Lo contrario sería, y/o es, el currículo estático.

El niño y la niña trasladan a los espacios, como su escuela, o al barrio, o a sus amistades, aquello que consideran que puede vivir individualmente, y sin salirse de los límites sociales que también experimentan -la cultura occidental-, aparece una ideografía-cosmovisión nueva, más crítica y/o transformadora del sistema ya establecido. No se necesita el trabajo curricular en la educación de valores para tenerlos adquiridos, porque se viven desde lo inmediato, desde la relación con las demás personas. La mejor forma de una inserción de valores humanos en los currículos es la vivencia cotidiana de esos valores, según el Facebook de este espacio educativo.

Intentan mantener en Donyets una coherencia entre el espacio disponible y los modos de relación que allí se estructuran, a la hora de organizarse, y distribuir los tiempos, los espacios y los materiales, intentando que los niños y las niñas puedan autogestionarse, y ser lo mas libres y autónomas posible .

No se separa a los niños y a las niñas en diferentes aulas atendiendo a un criterio de clasificación (edad, inteligencia...), sino que la totalidad comparte el espacio comunitariamente, relacionándose en muchas y diferentes ocasiones.

Se formaliza de esta manera un grupo heterogéneo, que desde su planteamiento educativo, tiene un gran valor pedagógico y social puesto que posibilita un nivel de relación y de respeto bidireccional que enriquece a todos sus miembros.

Siguiendo con la información que nos proporciona su Facebook, sabemos que desde las diez de la mañana, hasta las cuatro de la tarde, permanece abierta la casa que es la escuela Els Donyets, iniciándose las actividades con las personas que van llegando, estando siempre abierto el espacio para quien venga mas tarde.

Cada día se supone nuevo y diferente, pues cualquier cosa es válida cuando parte de un interés real del niño o de la niña.

Se trata, por un lado, de respetar su propio ritmo y posibilitar el contacto con sus propios intereses, por medio de la “libre elección” de aquello que van decidiendo realizar durante toda la jornada, alternando las acciones e intereses individuales con las actividades en pequeño y gran grupo.

Por otro lado, consideran necesario ritualizar ciertos momentos comunes que cobran importancia en el espacio-tiempo grupal y que resultan estructurantes; son momentos de relación grupal, que facilitan la toma de conciencia del paso de un espacio a otro, de un tiempo a otro.

La dinámica del día vendría a ser en primer lugar la llegada, y el desayuno; tras lo cual, hay una reunión inicial, y después juego libre, rincones y/o proyectos. El almuerzo sería lo siguiente, y tras él habría otra reunión, un taller o juego libre, la recogida y la despedida. En cualquier momento se puede convocar un “círculo mágico” -asamblea-, que por sus características es prioritaria a cualquier actividad.

Intentan dotar al entorno con una variedad de materiales tales, que puedan adecuarse y atender a los diferentes niveles y expectativas. El uso que se le de al material está abierto al interés y experimentación, no limitando su uso a unas reglas estipuladas o a una forma general y concreta.

Existe material estructurado y no estructurado, y es la elección individual o grupal lo que le da sentido educativo, así como su experimentación. El material se dispone de manera que la totalidad puede cogerlo y hacer uso de él autónomamente en los diferentes rincones o zonas de actividad habilitadas para ello.

Los rincones de juego se configuran como espacios claramente diferenciados con materiales concretos que quedan expuestos y organizados de tal manera que se posibilite la autonomía infantil. En ellos pueden desarrollarse juegos individuales o grupales.

Por su parte, los talleres funcionan de manera permanente durante un tiempo o surgen espontáneamente en algún rincón. En cuanto a estos últimos pueden ser de corta duración o prolongarse más.

Estos talleres parten siempre del interés personal o grupal y existe libertad para decidir si se participa o no, pero siempre teniendo presente un compromiso en la actividad. Los talleres, bien sean dados por el educador o la educadora, por una madre o padre, o por otro niño o niña, requieren una atención por parte de quienes lo reciben y una estructuración; la persona encargada de darlo no solo observa sino que, actúa, guía y enseña el proceso. El objetivo de los talleres en Donyets es ofrecer pautas y herramientas para, una vez conocidas, inventar, cambiar y crear nuevas cosas por uno mismo o por una misma.

En cuanto a los proyectos, sus objetivos son, en un principio, mas ambiciosos al ser mas lenta y costosa su consecución; se trabajan globalmente una serie de conceptos necesarios para la investigación que se maneja, siendo, de esta manera, mucho mas amplio el aprendizaje. Surgen del interés y la demanda infantil, y quien educa se encarga de facilitar, acompañar, y dotar de material, ayudando cuando sea necesario, pero potenciando que sea el niño o la niña, o el grupo, quien realice la investigación y llegue al final individualmente. La elección o no de participar en un proyecto es también voluntaria, pero sin olvidar el grado de compromiso una vez empezado.

Cuando un proyecto es grupal, su proceso y resultado se expone en paneles, se graba en vídeo, se le hacen fotos... Cuando es individual o de pequeños grupos, se realiza después una

exposición de todo lo que se ha descubierto al resto del grupo para que la totalidad se pueda nutrir de la experiencia. Toda esta información sigue procediendo, casi literalmente, del Facebook de la escuela.

Los precios de la matriculación varían en relación a las necesidades del centro y a las realidades personales de cada familia, lo cual, bajo mi punto de vista, estaría relacionado con la coeducación de clases sociales.

Al igual que la Escuela Moderna, Donyets no recibe subvenciones ni ayudas y se autogestiona por medio de diferentes ámbitos: las cuotas variables de las familias, la implicación de educadores y educadoras que trabajando fuera colaboran en sus ratos libres, y de las aportaciones de ADEL (Asociación Derecho a la Educación Libre), cuyos miembros participan económicamente o bien voluntariamente ayudando en los diferentes grupos de trabajo organizados para mantener la infraestructura del centro y del espacio.

Donyets está en el campo, casi en el límite con el parque natural de la Sierra Calderona de Valencia, y ello le permite realizar muchas actividades al aire libre de una manera natural (Barro, agua, plantas, animales...), y disfrutar de ella con paseos y excursiones por los parajes cercanos.

Resulta importante reseñar que

el círculo mágico regula la vida social a través de una serie de reglas que presiden el funcionamiento colectivo. Actualmente existen unas 40 normas, fruto de los ajustes que van surgiendo en la vida cotidiana: "cuando hemos terminado de comer, entre todos recogemos la mesa", "dentro de la casa no se juega con agua", "no nos tiramos de cabeza a la piscina", "si juego con algo y no lo quiero dejar, no lo dejo", "si no nos apetece que nos miren mientras estamos cagando, no deben hacerlo", "no entro en la cabaña de otros sin su permiso", "no se sube al tejado", "no abusamos de los materiales del rincón de inventos", "si alguien rompe algo intenta arreglarlo, y si no lo compra de sus ahorros", "no queremos pistolas ni armas en Donyets", etc. (Freire, H., 2004, p. 45).

La escuela libre Els Donyets, en todo caso, sería una de las más antiguas del Estado español. Aunque pueda tener en cuenta a la Escuela Moderna de Ferrer Guardia, sus referentes fundamentales son W. Reich y A.S. Neill.

Niños y niñas serían, por decirlo de algún modo, el centro de la actividad en este centro, y

no existirían probablemente unos principios y valores tan marcados como los que tendría la Escuela Moderna.

Si podría reseñarse, teniendo en cuenta la escasa información que existe sobre esta escuela, que en su propio perfil de Facebook se encontraban fotos de la coordinadora del centro, y de niñas y niños, con banderas republicanas, en el mes de junio de 2014, en una plaza de Valencia en la cual se desarrollaba una protesta en la que se solicitaba un referéndum sobre si el Estado español debía ser una monarquía o una república. También encontramos un par de fotos de Francisco Ferrer Guardia.

La coeducación sexual y de clases sociales sería un hecho. Niños y niñas no sufren ninguna división, como ya leímos, y la matrícula es progresiva, como también vimos. Sobre higiene no encontramos gran referencia, y el juego es una de las bases principales.

El profesorado de la escuela debe en todo momento respetar al máximo el ritmo del alumnado, y es de suponer que como mínimo tendrá un adecuado conocimiento de los ya citados Reich y Neill.

Asignaturas como tales parece que no habría, o bien estas serían sustituidas por rincones y talleres concretos. Los horarios no estarían marcados como en la enseñanza tradicional, y probablemente tampoco como en la Escuela Moderna, pero probablemente aproximándose más a ella.

Otras similitudes con la Escuela Moderna serían la ausencia de premios, castigos y exámenes, y el llevar a cabo excursiones, en esta escuela más bien, y en base a la poca información al respecto, a entornos naturales.

3.3.5 Ojo de agua (Orba, Alicante)

Las fuentes para hablar de Ojo de agua serán tanto su propio página de internet -principalmente- como la de la European Democratic Education Community (EUDEC), de la que forman parte, cuando se escribe esto, 43 escuelas, incluida la propia Ojo de Agua. Esta asociación europea incluye a aquellos centros que aspiran a maximizar la voz del alumnado y el aprendizaje autorregulado, e incluye entre sus miembros a Summerhill.¹⁰⁶

Ojo de agua-ambiente educativo se encuentra en Orba, provincia de Alicante, en el centro de la comarca de La Marina Alta. Se ubica en una casa que está construida bajo criterios de ecodiseño y bioconstrucción, con especial énfasis en el cuidado consciente del agua y la energía. Dispone de dos plantas de 270 metros cuadrados cada una, dispone de biblioteca, y presenta un entorno

absolutamente rodeado de naturaleza.¹⁰⁷

Este centro nació en diciembre de 1999 cuando dos familias primerizas comenzaron a experimentar e investigar con su descendencia el desarrollo de nuevas formas de relación. A partir de formas respetuosas de relación, habían realizado un proceso en el cual visitaron varios proyectos alternativos en diversas partes del mundo. El enriquecimiento de dicha tarea les ayudó a crear una obra propia.

En Ecuador conocieron la Fundación Educativa Pestalozzi; en Mérida visitaron Paideia, “la escuela de la anarquía”; estuvieron en The Sudbury Valley School, una escuela de orientación democrática, y finalmente descubrieron Summerhill School.

En Ojo de agua hay 25 estudiantes de entre 3 y 18 años. Hay tres personas adultas a tiempo completo, y una a tiempo parcial. Generan un entorno basado en la ética, la actitud y los principios de la permacultura. Los principios éticos fundamentales sería el cuidar la tierra, cuidar a la gente y compartir con igualdad.

La convivencia en este lugar es colectiva, y las niñas y los niños deciden cómo utilizar su tiempo, así como qué y cuándo aprender, cómo, dónde y con quién aprenderlo. El propósito de Ojo de agua es crear un entorno relajado y libre de presiones externas, en el que exista la posibilidad de conocerse y descubrir las motivaciones propias.

Como refleja Ojo de agua en su página de internet, las ciencias de la vida -la biología, especialmente- han sido fuente de su inspiración. Investigando en el pensamiento del biólogo chileno Maturana, quien ha cooperado decisivamente a desarrollar la biología del conocimiento, aprendieron que los seres vivos se caracterizan por producirse continuamente a si mismos, esto es su organización es autopoietica. Esta visión de lo vivo hunde sus raíces en el análisis de la evolución de la vida sobre el planeta.

La matriz de esta idea radica en cómo la espontaneidad, la intuición, y el autoconocimiento permiten un desarrollo sano y equilibrado. Esta idea del respeto a la madre naturaleza no consiste en ofrecer más horas lectivas de asignaturas como conocimiento del medio o ciencias naturales, no se trata de adoctrinar en el ideario ecologista; su solución pasa por ofrecer un entorno natural, de modo que los primeros años de desarrollo de niñas y niños sea en el contacto más directo posible con la naturaleza, en contacto con la tierra, con los árboles... enraizar.

El ambiente generado, elemento esencial de este proyecto educativo, se pretende que integre la agricultura respetuosa y la presencia de animales... De lo que se trata no es tanto de imponer valores, como de exponer a la infancia a los valores que nos nutren.

Idea central de Ojo de agua es el respeto por el derecho a aprender lo que uno desea

¹⁰⁷ Recuperado de <http://ojodeagua.es/>

aprender; lo único que se necesita para aprender es tiempo, y el apoyo necesario cuando se solicita. Está claro que cuando una persona está decidida a aprender, vencerá cualquier obstáculo.

En esta escuela no se da nada por supuesto. Lo que es importante para una niña o un niño puede no serlo para otro u otra, lo intelectual no es más importante que lo manual o lo artístico. No hay actividades obligadas, aunque si se acuerda una actividad, una clase, o un taller, se debe cumplir con ese compromiso. No hay libertad sin responsabilidad y viceversa. De esta visión del aprendizaje o del desarrollo se deriva que no tiene sentido la evaluación, ni los juicios de valor.

No hay espacios para edades diferentes, sino que hay libre acceso a todos los espacios en todo momento, aunque cuando se organizan clases o talleres, se reservan espacios y tiempos privados para que el grupo de personas que desean desarrollar ese interés puedan hacerlo sin interrupciones ni molestias, o se establecen reglas de uso de espacios y materiales. No hay segregación por motivos de edad, y el ambiente se parece más a un entorno social cualquiera que a una escuela, se produce una impresión de permanente recreo.

Otra idea central al proyecto es el respeto al resto. Aquí la libertad no es ilimitada, no es infinita. Los límites están en la convivencia, en el grupo social, en la seguridad de todos, en el concepto/corazón de este organismo vivo que es el grupo social. Este concepto/corazón que es el respeto (mutuo).

Siguiendo con la información que obtenemos de la web de Ojo de agua, y que casi transcribimos aquí literalmente, sabemos que este proyecto educativo está sustentando por la Asociación de Familias para el Desarrollo del Autodidactismo, de la que forman parte todas las madres, padres, hijas, hijos y profesionales. La asamblea general de esta asociación aprueba anualmente un presupuesto de ingresos y gastos que gestiona cotidianamente otro órgano de decisión, la asamblea escolar, formada por menores y personas adultas. Este foro se reúne semanalmente y gestiona el día a día del ambiente: las reglas y límites (que no son pocos); gestiona actividades, aprueba gastos, peticiones de material... es el órgano último de mediación en los conflictos. Todo miembro de la asamblea escolar tiene voz y voto.

En este proyecto no establecen límites para castigar, ni para escarmentar, ni “para que aprendas.” Establecen límites por meros motivos funcionales, para que quienes conviven puedan tener la oportunidad de relajarse y, así, poder interactuar con el entorno en coherencia con su estructura interna. En un entorno que no resulta seguro solo se puede adoptar una estrategia defensiva, lo que no permite una plena interacción con el ambiente. Esto significa que no todas las actividades pueden realizarse en todos los sitios. Quizá, dentro de la casa no se puede correr, pero sí fuera de la casa, por ejemplo.

También significa que puede haber actividades o acciones que no pueden realizarse como

pegar, insultar, chantajear, maltratar, excluir, estropear el material, malgastarlo... Este proceso de establecer los límites es un proceso que está en permanente definición.

Como seguimos leyendo y prácticamente transcribiendo de la web de Ojo de agua y de sus documentos de libre descarga, a lo largo de su experiencia, han aprendido que los límites también están en relación al entorno. Se dota a las niñas y a los niños de herramientas para decidir y definir el entorno en el que desean convivir. Es por eso que hay quien etiqueta la propuesta como “educación democrática.” No obstante, la asamblea está limitada. No se puede decidir irse a jugar a la finca del vecino o sobre aspectos de la infraestructura que afectan a sus propietarios, como por ejemplo, hacer un reforma.

El alumnado de Ojo de agua no identifica lo académico como aburrido y tedioso, y aprenden cuando desean, independientemente de la presencia o no de personas adultas, incluso más allá del tiempo estipulado de práctica.

No identifican las materias académicas clásicas como algo a lo que dedicarse solo en el ambiente o con deberes, sino que hasta individualmente se plantean los trabajos y los llevan a cabo con independencia de donde se encuentren y la hora que sea.

El desarrollo de ambientes físicos y relacionales que den prioridad a la libertad y a un pleno desarrollo del potencial humano, que contengan esa libertad mediante límites funcionales, que no valoren ni juzguen a las personas (con unos límites de “sentido común”) y que, además, promuevan el sentido de la responsabilidad propia y hacia el resto es tarea colectiva.

Por eso se propone un “acuerdo de colaboración” (esto es, trabajar conjuntamente) con los padres y las madres. Sin olvidar que los procesos de desarrollo humano son, como por otra parte son todos los procesos naturales, sumamente lentos y requieren de multitud de vivencias para ser incorporados a la propia estructura interna en un proceso en el que la comunicación y el apoyo mutuo es de vital importancia.

En lo referente al aprendizaje, en Ojo de agua consideran que solo la experiencia produce aprendizaje, que es imposible educar a las personas para que puedan pensar éticamente si, en su aprendizaje intelectual, no se les permite que descubran por sí mismas las verdades. Que a un individuo le resultará imposible ser éticamente independiente si su ética consiste en subordinarse a la autoridad del adulto o de la adulta. Que una persona solo puede aprender a respetar cuando se ha sentido respetada.

La Escuela Moderna de Ferrer Guardia solo aparecería oficialmente en Ojo de agua en la sección de su página de internet titulada “bibliografía”, y dentro de ella, más concretamente, en “experiencias pedagógicas.”

Sin embargo, no es difícil encontrar puntos en común. Sobre todo, si flexibilizáramos el

concepto de educación racional y científica de Ferrer un tanto. De hecho, hay un documento en la web de este proyecto, titulado “Bases científicas para una nueva educación”,¹⁰⁸ que sería sencillo incluirlo en un *Boletín de la Escuela Moderna*, si esta hubiera seguido existiendo, claro.

De ese artículo, de 63 páginas, podemos extraer la idea según la cual la trama de la vida no tiene centro, ni verdad absoluta ninguna; la ciencia no es dogma, sino cuestionamiento continuo de hipótesis; la verdad no es inmóvil, sino que fluye con la vida. Los postulados científicos que hay antes y después de dicha idea, que se encuentra en la página 28 del documento, no harían desmerecer los calificativos de racionales y científicos. De hecho, por ejemplo, es llamativo que cuando se hablaba en el *Boletín de la Escuela Moderna* de libertad responsable, parece bastante similar a cuando de ello se escribe en distintos apartados de la página web de Ojo de agua.

Los valores no estarían en este lugar tan marcados como en la Escuela Moderna, y sí que habría coeducación sexual. Sobre la coeducación de clases sociales, sería más difícil pronunciarse sin conocer el espacio, o sus precios, o la existencia de matrícula progresiva, o su ausencia.

Sobre la cuestión higiénica, al menos es posible especificar que hay área de aseo personal y limpieza con dos lavabos, un urinario, dos inodoros, la escoba y el recogedor, el cubo y la fregona, bayetas, estropajos, jabón, pila y grifo, cubos de basura selectiva, un rincón de agua...

No hay exámenes, ni premios ni castigos; hay un área de material estructurado con juegos de ensartar, de equilibrio manual, puzzles diversos, juegos de secuenciación, juegos de números, juegos de letras, juegos de mesa, memoriones, lotos, materiales Montessori, diversos materiales de motricidad fina, una pequeña biblioteca...

Hay un área de juego simbólico, con disfraces, pelucas, joyas, zapatos, sombreros, maquillajes; tienda con balanza y máquina registradora con dinero y envases para vender, una cocina con vajilla completa, juegos de sartenes y cacerolas, cubertería, verduras y hortalizas de madera, juegos de cortar con cuchillos de madera, mesa de comedor, cuna, bebés, biberones, chupetes, carrito de bebé, maletas, animales domésticos y salvajes, granja, casita de muñecas... Un área de expresión artística con pinceles, témperas, piedras para pintar, abalorios, costura, plantillas de letras, números y animales, plastilina, papel y lápices de colores, libros de colorear...

También se encuentra un área de construcción con juegos, con un tren de madera, juegos de construcción con encajes, lego duplo, lego normal, construcción con tornillos... y un jardín infantil, espacio adecuado para niños y niñas desde los tres hasta los seis o siete años.

La biblioteca cuenta con secciones de narrativa, teatro, poesía, ciencia, infantil, juvenil, tebeos, cuentos, revistas variadas (ciencia, parapsicología, ecología, jardinería, historia, deporte, generales...), un puesto informático, un sofá, pizarra, mesas y sillas de diferentes tamaños...

¹⁰⁸ Recuperado de <http://ojodeagua.es/articulos/>

A su lado se encuentra la sala de trabajo corporal, una estancia diáfana de unos 55 metros cuadrados con suelo de madera en la que se pueden realizar actividades físicas. Algunas de las actividades que se han desarrollado en este espacio son: yoga, tai-chi, estiramientos, danza oriental, ensayos de baile y canto, grupos de crianza...

Tienen también tres habitaciones gemelas; una habitación de juegos en la que podemos encontrar variados juegos de mesa clásicos, juegos de estrategia, juegos de deducción, juegos de vocabulario, juegos de construcción más complejos. La habitación siguiente combina su uso como sala de talleres de letras con un uso como oficina. En ellas podemos encontrar mapas, una biblioteca especializada, una amplia colección de revistas; entre los talleres que se realizan o han realizado en esta habitación están: ortografía, caligrafía, historia, inglés, francés, geografía... En la tercera de estas habitaciones gemelas, la habitación de ciencia, encontramos una biblioteca especializada, una pequeña colección de insectos, microscopio, diversos materiales de experimentación científica, experimentos accesibles, huesos de animales encontrados en los alrededores, juegos de preguntas científicas, materiales concretos para la práctica del cálculo (banco, ábacos de diversos tipos, taptanas, tablas perforadas), juegos matemáticos....

También podemos encontrar la habitación de artes y manualidades con cantidad de materiales, la mayoría de ellos procedentes del reciclaje y en la que se puede dibujar con diversas técnicas, modelar, coser a mano y a máquina, planchar, construir maquetas, realizar collages, etc.

Por último, y siempre transcribiendo literalmente desde el citado documento titulado “Bases científicas para una nueva educación”, en la cocina, el comedor y el salón también hay actividades organizadas cuando esto es necesario. Por ejemplo, en el salón se llevan a cabo talleres de piano o teatro que requieren de cierta privacidad; la cocina está disponible cuando alguien desea cocinar su almuerzo o se organiza un taller de cocina; el comedor sirvió durante años como tienda de venta de verduras ecológicas; en otras ocasiones sirve para realizar experimentos sencillos de “química en la cocina”.

Desde luego, si Ferrer Guardia se preocupaba por los materiales en la Escuela Moderna, en Ojo de agua hasta podría considerarse que la preocupación sería aún mayor. Una diferencia entre ambas, por ejemplo, sería que en Ojo de agua ni hay una estructura predefinida ni hora estricta de llegada, salvo actividad programada. Otra similitud, que hay ejercicio físico.

En definitiva, Ojo de agua no es la Escuela Moderna, pero presenta bastantes rasgos similares a ella, sin ignorar que tiene un carácter propio, y toda una base que podría considerarse científico-racional. Hasta publicó boletines y tiene un blog¹⁰⁹, que podría considerarse un boletín

digital del siglo XXI. La bibliografía que se encuentra en su web es considerable.¹¹⁰ Sin duda alguna, nos encontramos ante un proyecto enormemente interesante, y que merecería un mayor número de páginas para su difusión que las dedicadas en esta tesis.

3.3.6 Tximeleta (Pamplona, Navarra)

La fuente inicial que usamos para transcribir información sobre este nuevo proyecto educativo es un tanto llamativa, pues se trata de la web que emplea El Programa de Amigos y Antiguos Alumnos de la Universidad Pública de Navarra.¹¹¹

Gracias a este espacio, podemos conocer de forma un tanto esquemática la labor de la Asociación Tximeleta para la innovación educativa, que nacería en el año 2002, en Pamplona, como una Asociación al amparo de la Ley Orgánica 1/2002, de 22 de marzo, reguladora del Derecho de Asociación. Tximeleta significa mariposa, en euskera.

Los objetivos de esta asociación sin ánimo de lucro los transcribimos de la citada fuente, y serían diversos. Uno de ellos sería impulsar espacios de aprendizaje que promuevan el desarrollo integral en todas las dimensiones (emocional, cognitiva, psicomotriz, relacional...), con base en el respeto a la libertad individual y a la motivación interior, favoreciendo el autodidactismo.

Fomentar el debate y la reflexión en torno a las diferentes corrientes pedagógicas y los distintos modelos educativos, promover y difundir experiencias educativas basadas en los principios de las pedagogías libres e impulsar el análisis crítico de los principios y las prácticas que caracterizan el actual modelo escolar sería el resto de objetivos de la asociación.

Como muestra del primer objetivo, se desarrolla el espacio educativo Tximeleta, proyecto que nace del interés de familias por dar a su descendencia la oportunidad de disfrutar de una experiencia educativa diferente.

La gestión de este plan colectivo de aprendizaje y de descubrimiento de nuevas realidades y nuevas maneras de afrontar el hecho educativo es, pues, familiar. Tximeleta se define como una comunidad construida en base al diálogo, al respeto a la diferencia, al consenso y a la participación.

Consideran, entre las principales referencias que han influenciado su trayectoria, el ejemplo de Summerhill, el modelo del Pesta, del matrimonio Wild, en Ecuador, o el Movimiento por la Educación Democrática.

Los principios de la escuela son varios, y entre ellos se encuentran el fomento de la autonomía y del autodidactismo en el acceso al aprendizaje y al conocimiento, apoyado por

¹¹⁰ Recuperado de <http://ojodeagua.es/bibliografia/>

¹¹¹ Recuperado de <http://www.unavarra.es/amigosyantiguosalumnos/tablon-anuncios?contentId=166628>

personas adultas y por un entorno preparado.

La participación activa y directa, general, en la gestión del espacio educativo y en la resolución de problemas se considera básica, y se presta una especial atención a las fortalezas y aptitudes de cada menor en su camino por el aprendizaje.

En la escuela se encuentran desde bebés a niños y niñas que pueden alcanzar los doce años de edad. Se profesa un profundo respeto a las derivas individuales, contrastado y compensado la vivencia en un entorno comunitario con una rica interacción social apoyada en la participación y en la gestión colectiva del bien común, como venimos leyendo y como ahora se recoge literalmente de la fuente mencionada.

Hay, en este lugar navarro, una especial atención al juego libre como recurso de aprendizaje primario, así como una propuesta variada de actividades, materias y espacios en los que poder desarrollar los intereses de cada menor, lo cual podría constituir una similitud con la Escuela Moderna. Se intenta también que exista coherencia entre lo que sucede en la escuela y lo que sucedería en el entorno familiar y social, difícil tarea esta.

Tximeleta también forma parte de la ya mencionada EUDEC, y se considera una de las muchas formas posibles de desarrollar una educación más democrática, más rica y más plena.

Tras una búsqueda que llegó a ocupar un tiempo considerable, en el Facebook de la escuela, a través de una entrada fechada el 30 de noviembre de 2012, logro una mayor información, pues se enlaza a un artículo de una revista del año 2005, y de ahí se transcribe lo que sigue.¹¹²

La propuesta de Tximeleta supone un modelo en el que el alumnado se puede expresar libremente (pintar, bailar, disfrazarse,...), un lugar con libertad de experimentar con la tierra, jugar con el barro, descalzarse... donde convivan distintas edades y se aprenda mutuamente.

Se deseaba promover el vivir las emociones sin censura, con el único límite de la libertad de quien está al lado. La línea pedagógica se basaría en el principio de autorregulación (W. Reich, A.S. Neill), que confía en la capacidad infantil de canalizar la realización de sus necesidades, y de desarrollar las potencialidades que ya están dentro, si no hay interferencias en su desarrollo.

Si no hubiera anticipación adulta a la evolución de las etapas infantiles que van atravesando en su camino de vida, ni se alargan dichas etapas artificialmente, el alumnado marcaría el camino a seguir. La autorregulación tiene que ver con el hecho de guiarse por las propias percepciones, de buscar lo mejor para el propio desarrollo sin tener que depender necesariamente de valores o esquemas externos, por muy buenos que sean estos, como se transcribe de la fuente citada, como lo que ahora se leerá, a continuación.

Este principio mencionado viene matizado por la realidad social en la que vivimos, por

¹¹² Recuperado de <https://es-es.facebook.com/pages/Tximeleta/490387460984500>

nuestros límites personales y familiares, y por la carga educativa que arrastramos desde generaciones atrás, que nos exige a las personas adultas capacidad de cambio, autocrítica y cuestionamiento personal y colectivo.

Una cita muy interesante que se inserta en este artículo, que ahora resulta tan útil, es de alguien desconocido para quien escribe, Claudio Naranjo (sin fecha), que en su libro *Una educación para la transformación personal y social* afirma: «...no hay educación en la libertad si no la transmite alguien que es libre, no hay educación en la solidaridad si no la hace quien es solidario, ...se necesita gente transformada para tener una influencia transformadora». ¹¹³ Esta frase me parece una de las más importantes de esta tesis doctoral, aunque haya que leer cientos de páginas para encontrarla.

El comienzo de la dinámica escolar en el centro sería una asamblea, dándose los buenos días, saludándose, y recordándose las normas: no hacerse daño, compartir, y respetar. Las normas van surgiendo en las interacciones del día a día.

Después de la asamblea, a jugar, individualmente, por parejas, o como surja de forma espontánea. Se aprovechan momentos determinados para aprender a pedir, a no quitar, y a compartir, por ejemplo. En Tximeleta se van trabajando todos los contenidos educativos desde lo que va ocurriendo en circunstancias concretas.

La escucha es otro elemento importante a trabajar para poder participar en la asamblea; se puede trabajar a través del teatro y las historias que pueden contar las personas adultas, que puede animar a niñas y niños a contar también, y a escucharse.

Se trabaja mucho también desde el cuerpo; se dan masajes, y puede haber personas adultas en el suelo sin problemas, trabajando mucho desde el contacto corporal. El juego simbólico, la psicomotricidad, y la expresión psicoafectiva, contribuyen al desarrollo individualizado.

Niños y niñas realizan las demandas de lo que quieren saber a partir de lo que les genera más curiosidad; al final de la mañana, asamblea como cierre de la mañana, para analizar como fue el día y resolver situaciones que se hayan dado.

El profesorado aquí cumple un papel facilitador, cercano al desarrollo infantil, acompaña, deja equivocarse, es una referencia del mundo adulto, pero no juzga, ni es una autoridad, en un espacio de libertad.

Sería necesaria una mayor información de la disponible para establecer con claridad posibles similitudes y diferencias de Tximeleta con la Escuela Moderna, pero, a priori, podría considerarse que este proyecto implica una alternativa clara al sistema de enseñanza oficial, como lo fue el centro de Ferrer.

3.3.7 Papoula (Fuentelfresno, Soria)

Papoula (Amapola, en gallego) se define como un espacio de pedagogía libre, que se encuentra concretamente en Fuentelfresno, un pequeño pueblo a veinte kilómetros de Soria. Como reflejan en su página de internet, se encuentran en un local del Ayuntamiento, cedido por el pueblo. En 2014 cumplían su cuarto curso de existencia.¹¹⁴

En este lugar, como leemos en la página en la que se encontraba la campaña que realizaron para obtener fondos con los cuales financiar su escuela,¹¹⁵ sueñan con cambiar el modelo de sociedad actual (como lo deseaba Ferrer Guardia con su Escuela Moderna), acompañando a una nueva generación educada desde el respeto, y desde la confianza en la capacidad autopoyética -complejo concepto científico relacionado con un sistema capaz de reproducirse y mantenerse por sí mismo- de aprendizaje.

Su mayor motivación es el futuro de una nueva generación cooperante, sin prejuicios, sin miedo de aprender cosas nuevas, que disfrute y sea feliz con lo que hace; defender una escuela libre para lograr un cambio de mentalidad, y para dejar a niños y niñas desarrollarse en aquello que les llena.

Desean generar un espacio educativo que permita desarrollar todo el potencial infantil, que considere que todos los aprendizajes (cognitivos, afectivos, motores...) valgan por igual, y desde el que se promueva la diversidad, el espíritu crítico y la cooperación.

Esta iniciativa surgió en abril del año 2011, como algo así como la gestión de una educación diferente al sistema de enseñanza estatal, que no respeta las necesidades infantiles auténticas y pretende formar una ciudadanía obediente, sin espíritu crítico y cuya virtud más valorada es la memorización inútil.

El alumnado, en este espacio, como leemos en la web oficial del proyecto ya mencionada en el pie de página, fuente desde la cual transcribimos gran parte de la información que sigue, tiene la oportunidad de guiar su propio aprendizaje hacia sus intereses y a su ritmo, haciendo que todo sea fácil y natural. Trabajo y entusiasmo no están reñidos, encontrarlos juntos es considerado un equilibrio perfecto.

La interacción se produce en un ambiente preparado, que responde a necesidades emocionales, físicas, sociales e intelectuales. Se ama y acepta a niños y niñas, que no sufren una evaluación según lo que marca un currículo establecido.

¹¹⁴ Recuperado de <http://www.papoula.org/espacio.html>

¹¹⁵ Recuperado de <http://goteo.org/project/escuela-libre>

Papoula desea que niños y niñas aprendan a autogestionar sus emociones y su esfuerzo, opinando que no hay mejor nota que la satisfacción personal de un trabajo bien hecho. Todo ello, a través de una pedagogía que ha de ser totalmente vivencial; a partir de las experiencias, los niños y las niñas desarrollan su aprendizaje.

El profesorado en esta escuela tiene el papel de acompañante. Aquí, las personas adultas intentan no dirigir, apoyando los descubrimientos infantiles, siendo sus figuras de referencia en la escuela, sus modelos, que inyectan espíritu crítico desde el optimismo.

Las acompañantes se responsabilizan de mantener el orden del espacio físico, propiciando materiales y espacios ricos en experiencias que varían en función de la etapa de desarrollo del niño o de la niña.

El ambiente se intenta que sea relajado, canalizando conflictos y emociones; hay que tener en cuenta que no hay intervención adulta en las actividades, salvo que se produjeran dichos conflictos o haya alguna llamada concreta. La asamblea es el instrumento usado para establecer relaciones comunicativas sinceras.

Personas adultas y menores aprenden más cada día, en unión. Para poder realmente dar respuesta a los intereses y necesidades infantiles, hay dos personas adultas para cada seis menores, cuyas edades en algunos casos superan los seis años.

Al igual que en la Escuela Moderna y su publicación habitual, desde esta iniciativa también opinan que este tipo de educación debe ser difundida, así que crearon mes a mes el boletín Espíritu Libre, procurando espacios de reflexión educativa y cursos de formación para las personas interesadas.

La libertad responsable es objetivo prioritario, frente al miedo impuesto. No se permite el modelado, y si la potenciación de características como la espontaneidad, la frescura, la imaginación, la que consideran bondad infantil intrínseca y su gran generosidad.

El equipo docente procede, en su mayoría, del sector educativo, pero su principal potencial, según la escuela, es su calidad humana y su experiencia vital, su pasión y sus ganas, sin ignorar la variedad formativa que atesora.

Interesante es que dicho personal docente investigara sobre otras escuelas tanto en el Estado español como en otros países, y sobre multitud de autores y autoras, así como que se pretenda la reducción de costes, para no caer en el consumismo y crear una conciencia ecológica.

Papoula valora el intercambio mutuo, la solidaridad y la simplicidad, e intentan ser flexibles en la financiación. Trabajan desde la solidaridad, y sus procesos asamblearios se llevan a cabo de manera horizontal.

El local donde se desarrolla el día a día tiene cuatro espacios que se han habilitado para

desarrollar el proyecto. Hay una zona tranquila que posibilita la concentración, manipulación y experimentación de variado material (tanto estructurado como natural), otra dedicada al juego simbólico, un laboratorio de experimentación y un taller de construcción.

La zona exterior tiene espacio para jugar al baloncesto y al fútbol, una gran explanada, un río, columpios... Todo el pueblo es como una gran escuela y, al igual que en la Escuela Moderna, los paseos y las investigaciones sobre el medio son corrientes -como por ejemplo, una visita al parque de bomberos de Soria-, sin ignorar todas las ventajas que el medio rural ofrece. La naturaleza, el aire libre sin contaminaciones, y una tranquilidad sin ruidos, sin prisas, y hasta casi sin coches ofrece un entorno prácticamente idílico.

Los principios de la escuela serían el autodidactismo, la confianza, la humanidad, la igualdad entendida como diversidad, la libertad responsable, y el respeto, individual, al colectivo y al entorno natural.

En este espacio se pretende la participación activa de las familias, y que asuman la responsabilidad de la educación de su descendencia sin delegarla en la escuela, implicándose en la cotidianidad según sus posibilidades y necesidades.

La educación en libertad no puede quedar reducida a los momentos en los que se permanece en Papoula, sino que sus premisas invaden todo el proceso vital de las personas, y deberían tener continuidad en las casas y en el día a día; a su vez, cada vivencia va consolidándose en decisiones o cambios que van construyendo la identidad organizativa y pedagógica de la escuela.

El internacionalismo en esta escuela está garantizado, pues como leemos en su blog, la mitad de su alumnado ha nacido en el extranjero, o son sus madres quienes tienen procedencia no autóctona. El francés, el inglés y el alemán, no son extraños, y se tiene la oportunidad de hacer actividades en estos idiomas todas las semanas.

Destacable resulta igualmente que Papoula apoye la lucha por una educación gratuita y respetuosa con los niños y las niñas, con lo cual secunde las huelgas de enseñanza estatales, como las que se produjeron en octubre de 2013.

Este proyecto educativo tiene como referencia, entre otros, a Ojo de agua, y las conclusiones sobre similitudes y diferencias entre la Escuela Moderna y Papoula, no se diferenciarían en gran medida entre las encontradas entre Ojo de Agua y la Escuela Moderna.

No parece que haya unos valores tan marcados como los de la Escuela Moderna, o por lo menos no podemos leerlos en ningún escrito, ni que se pueda hablar de enseñanza científica o racionalista, si bien metodológicamente hablando si habría similitudes, que ya hemos descrito.

Sin duda Papoula sería otro proyecto más, cuyo análisis en profundidad merecería gran interés. No mencionan tener a la Escuela Moderna como referente, y solo a título individual una de

sus componentes nos comunicaba, a través de un correo electrónico, su opinión, según la cual la escuela de Ferrer Guardia supondría el momento del Estado español en el que la educación estuvo en su punto más alto, junto con la Institución Libre de Enseñanza.

No podemos determinar la existencia de coeducación de clases sociales en la escuela en base a la poca información que tenemos, únicamente procedente de la página de internet del centro, si bien la coeducación sexual parece un hecho, como podría verse en las fotos.

Asignaturas y horarios marcados no parece que existan como en la Escuela Moderna, y habría una preocupación clara por los materiales didácticos, por las excursiones y por la elaboración de un boletín, así como por el papel del juego en la educación.

Finalizamos este epígrafe mencionando una noticia que aparecía en diversos medios de comunicación en marzo de 2014, y que de esa fuente es transcrita: El Ministerio Fiscal solicitaba, por segunda vez, la escolarización de un niño de siete años de edad que asistía a Papoula, después de que la titular del Juzgado de Primera Instancia e Instrucción número cuatro de Soria, María Paz Redondo, acordase el sobreseimiento y archivo de la denuncia inicial interpuesta por la Fiscalía contra sus progenitores, que sufrían la acusación de cometer un presunto delito de abandono.¹¹⁶

Tras conocer el auto, el Ministerio Público acudía al procedimiento civil, presentando una demanda en la que solicitaba como medida cautelar la escolarización del niño en un centro estatal, incoando diligencias informativas contra sus progenitores, A.B.C. y A.D., a partir de que la Dirección Provincial de Educación entregara un dossier del caso en el que se informaba de que un niño de siete años asistía a Papoula, Escuela Libre de Fuentelfresno, que desarrolla un modelo de enseñanza libre ajeno al sistema de escolarización obligatoria.

La Fiscalía presentaba este procedimiento de jurisdicción voluntario en el Decanato, que transfería la demanda al Juzgado de Primera Instancia e Instrucción número 1 de Soria, que analizaría la petición de la medida cautelar solicitada por el Ministerio Público.

El Ministerio Fiscal había “apercibido” a A.B.C. y A.D. de las “consecuencias legales” de la inasistencia de su hijo a un centro escolar oficial, lo que no supuso que el niño se fuera de Papoula, a la que acudirían (según la prensa de la cual, repetimos, se transcribe esta información), en la actualidad, en torno a siete menores.

Previsiblemente frustrado al ignorar sus deseos, el Ministerio Público interpuso una denuncia por un presunto delito de incumplimiento de los deberes legales de asistencia inherentes a la patria potestad (artículo 226 del Código Penal), al considerar que no se garantizaba al niño que sufriera la enseñanza del sistema. Además, la Fiscalía reclamó como medida cautelar la

¹¹⁶ Recuperado de http://www.diariodesoria.es/m/noticias/soria/fiscalia-solicita-escolarizacion-menor-asiste-escuela-libre_22802.html

escolarización del menor en un centro oficial.

Tras la denuncia de la Fiscalía, el Juzgado de Primera Instancia e Instrucción número 4 inició diligencias que, según el auto, «acreditan que los hechos objeto de la presente causa no son constitutivos de delito» por lo que procedió a acordar el sobreseimiento y el archivo de las investigaciones al considerar que no se desatiende el proceso educativo del menor; «Los padres no han incurrido en dicha conducta (desatención del proceso educativo) puesto que si bien han decidido de común acuerdo que su hijo no reciba la educación obligatoria, no significa ello que se desatiendan del proceso educativo del menor».

La titular del Juzgado destacó en su resolución que sí se han preocupado de la educación y «de una forma especial, en procurar a su hijo una educación que, aunque sea distinta de la prescrita por la normativa estatal, tiende igualmente a satisfacer las necesidades del menor, no solo a nivel de los conocimientos que cualquier sistema educativo, a nivel académico, puede proporcionar sino también en su formación integral»; «los padres se están preocupando de la educación de su hijo, implicándose tanto o más que cualquier otros padres cuyos hijos están estudiando en el sistema ordinario».¹¹⁷

Poco después, nueva humillación para la Fiscalía. La jueza del Juzgado de Instrucción número uno de Soria, Isabel María Díez-Pardo Hernández, consideraba a finales de marzo de 2014 en un auto que “hay garantías de que el niño reciba el curriculum [*sic*] establecido por el Ministerio de Educación y la Junta de Castilla y León y que en el futuro podrá acceder a la enseñanza ordinaria sin convalidaciones.”¹¹⁸

Además de acudir a Papoula, el menor se encontraba matriculado en una escuela oficial en Francia, en el Centro Nacional de Educación a Distancia (CNED). La jueza aclaraba que “no ha de ser objeto de la presente resolución si el menor se encuentra escolarizado, que sí lo está, por un lado en una escuela libre, y por otro, matriculado en el CNED; sino si esta situación, en el momento a que se contrae, causa perjuicio al menor.”¹¹⁹

En cuanto a las materias impartidas, por un lado en Papoula existe una programación adaptada al currículo oficial, y, por otro, el niño sigue el material que le ha sido facilitado por el CNED, “y sus progenitores se encuentran implicados en la enseñanza de su hijo, y más la madre, que incluso participa dando clase de francés los martes. Por tanto, en cuanto a este aspecto, no se causa en principio perjuicio al menor.”¹²⁰

¹¹⁷ Recuperado de http://www.diariodesoria.es/m/noticias/soria/fiscalia-solicita-escolarizacion-menor-asiste-escuela-libre_22802.html

¹¹⁸ Recuperado de <http://www.elnortedecastilla.es/20140325/local/soria/juzgado-desestima-denuncia-fiscalia-201403251728.html>

¹¹⁹ Ibidem.

¹²⁰ Ibidem.

La sentencia finaliza diciendo que “en cuanto la posibilidad de que resultara perjuicio para el mismo por cursar estudios oficiales en Francia, hay que tener en cuenta que dicho país pertenece a la Unión Europea, por lo que es necesario acudir a la normativa española reguladora de la convalidación de tales estudios: Real Decreto 104/1988, de 29 de enero, sobre homologación y convalidación de títulos y estudios extranjeros de educación no universitaria.”¹²¹

El final de la historia no es feliz para la Fiscalía, y para conocerlo recurrimos a transcribir lo que encontramos en el blog personal de la Doctora Madalen Goiria, profesora de Derecho civil en la EHU-UPV, Universidad del País Vasco.¹²²

La Audiencia Provincial de Soria desestimaba el recurso de apelación interpuesto por la Fiscalía contra el último auto citado. Con esta desestimación, que es firme y a la que no cabe recurso, la Audiencia Provincial confirmaba íntegramente la resolución dictada el 24 de marzo de 2014 por el Juzgado de Primera Instancia número uno de Soria, en cuyo auto ya desestimó inicialmente la petición de inmediata escolarización oficial del menor, instada por la Fiscalía.

El último auto que dictaba la Audiencia Provincial confirmaba esa resolución del Juzgado y venía a avalar la educación que está recibiendo en la actualidad el menor, que aprovechando que tiene la doble nacionalidad española y francesa, estaba tanto en Papoula como matriculado en el sistema de educación a distancia francés, como ya se ha dicho.

Es impactante leer que la Fiscalía, entre su argumentario, solicitaba su escolarización en la enseñanza oficial para «apartarle de los perjuicios» educativos, sociales y de integración con otros iguales, propios de no acudir a un centro educativo reglado por la Administración española, y de no obtener los títulos y grados que certifica el sistema educativo español.¹²³

La Audiencia argumentó, en su decisión de desestimar la solicitud de la Fiscalía, que «es cierto que un menor sin escolarizar, sin estar sujeto a un sistema educativo oficial alguno, supone un perjuicio». Pero añadía que el supuesto planteado por la Fiscalía «es distinto desde el momento en el que el menor está matriculado» en un centro de educación a distancia de Francia.¹²⁴

Respecto a los perjuicios alegados, exponía que «no se han evidenciado cuáles son o pudieran ser». «El hecho de estar matriculado a distancia en el sistema educativo francés no conlleva en este caso aislamiento, falta de amistades o de sociabilidad del menor», apuntaba la Audiencia, quien recordaba que «sin bien los padres [del menor] han decidido que su hijo no reciba la educación obligatoria, se están preocupando por su educación y su desarrollo, pues el menor

¹²¹ Recuperado de <http://www.elnortedecastilla.es/20140325/local/soria/juzgado-desestima-denuncia-fiscalia-201403251728.html>

¹²² Recuperado de <https://madalen.wordpress.com/2014/05/30/apelacion-favorable-a-la-familia-de-soria/>

¹²³ Ibidem.

¹²⁴ Ibidem.

acude a actividades extraescolares participando en ellas junto a otros niños de su edad». ¹²⁵ En cierto modo, todo lo ahora escrito ha supuesto una especie de victoria para la escuela libre Papoula, y probablemente el resto de las escuelas libres deberían, como mínimo, tomar nota. La Escuela Moderna, como ya sabemos, no corrió la misma fortuna.

3.3.8 Tierra de niños y niñas (Valencia)

Tierra de niños y niñas es, según su página de internet oficial, de donde transcribimos parte de la información que sigue, una iniciativa que posibilita un espacio educativo alternativo a la escuela tradicional, donde los niños y las niñas puedan jugar, aprendiendo y experimentando, disfrutando de su proceso de crecimiento. ¹²⁶

Comenzó su andadura hace aproximadamente cinco años, en Valencia. No responde a una pedagogía concreta; se parte del deseo de respetar la autorregulación de las criaturas, y por tanto de sus necesidades y deseos. Gracias a una agradable entrevista telefónica, podemos ampliar considerablemente lo que figura en internet.

El horario es de lunes a viernes, de nueve de la mañana a cuatro de la tarde, y se cocina y almuerza todos los días comida vegetariana. Hay dos personas adultas que hacen de acompañantes de los procesos de los niños y de las niñas.

Está pensada para niños y niñas a partir de tres años, y no existe un currículo como tal. La cuota mensual es de 325 euros al mes, y hay precio especial para hermanos y hermanas (50% de descuento). El curso consta de 12 mensualidades, y los cargos se hacen por domiciliación bancaria la primera semana de mes.

La escuela libre está gestionada por la asociación Tierra Educación Libre, entidad sin ánimo de lucro, por lo que la totalidad de los recursos van destinados a la autogestión de la escuela, y a los gastos que puede tener un proyecto así: pago del local, luz, agua, salario de acompañantes...

Este curso 2014-2015, hay un total de 41 menores, de entre tres y quince años. Con respecto a la Escuela Moderna, comentan que hay que entender las diferencias contextuales existentes entre una época y otra.

Cultural, y socialmente, consideran que hay muchas diferencias, lo cual implica una difícil comparación entre experiencias, si bien estiman importante la existencia del centro de Ferrer Guardia.

Como una de las similitudes importantes entre proyectos, estaría el de “tomar cartas en el

¹²⁵ Ibídem.

¹²⁶ Recuperado de <https://escuelalibretierra.wordpress.com/acerca-de/>

asunto”, es decir, no permanecer impasibles ante una realidad no considerada adecuada, y “ponerse manos a la obra”, en este caso, creando una escuela libre.

En opinión de Tierra de niños y niñas, una diferencia entre su proyecto y la Escuela Moderna sería la falta de conocimiento general que había hace un siglo, y la posibilidad de obtener información que hay en la actualidad.

Compartirían una autonomía similar a la Escuela Moderna, teniendo muy en cuenta el desarrollo personal de su alumnado, promoviendo una tranquilidad, atendiendo al estado emocional, apoyando una educación integral, la alegría de vivir, la motivación... y todas estas cuestiones que en la escuela estatal y oficial es totalmente ignorado.

Entre las bases de la escuela, hay que tener en cuenta los principios de la “educación creadora”, que aspira a que las personas se sientan seguras sin necesidad de un modelo concreto a seguir. El miedo, la presión, la ansiedad... son sustituidas por la creatividad, la alegría personal, la seguridad... con el juego como un hecho natural, que no es una herramienta de aprendizaje que las personas adultas tengan que organizar ni controlar.

Como diferencia con la Escuela Moderna, se encontraría el no existir principios marcados a desarrollar. El espacio puede ser *anticapitalista*, y reflejar libertad, pero no por ello se introduce una ideología libertaria, sino que se parte de la autorregulación y de lo que van pidiendo niños y niñas. No hay un decálogo, ni nada parecido.

Se trata de una escuela activa, donde se practica el apoyo mutuo, con una intervención, por ejemplo, en conflictos entre menores cuando realmente lo pasan mal, ayudando a entender los hechos para una resolución colectiva.

El amor es la base del proyecto, el cariño, el lograr que niños y niñas sientan que no hay ningún problema de aceptación. No se niega la parte espiritual de las personas, no se fomenta, ni se esconde.

No se rechaza, tampoco, la instrucción, pues no se considera que sea negativa en sí, aunque no por ello diseñan un procedimiento cerrado. Aunque pueden usar puntualmente algún material Montessori, realmente tienen la capacidad de emplear diversos materiales que ayuden a la tarea educativa.

Ello es debido, también, a que los espacios están preparados físicamente, y a que los materiales se eligen teniendo en cuenta diversos factores, siempre buscando la accesibilidad, y la contribución a diversos niveles, entre ellos, al emocional, por ejemplo.

La cuestión afectiva es muy importante en esta escuela, y en las reuniones quienes así lo deseen pueden ponerse la mano en el corazón y expresar como se sienten, con el respeto del resto, contribuyendo de esta forma a un aprendizaje emocional como base.

No se rechazan cuentos infantiles determinados, pues a través de ellos se pueden llegar a tratar, por medio de debates, por ejemplo, cuestiones diversas como el género, la diversidad... siempre con las personas adultas como asistentes en los procesos infantiles.

El trabajo con los menores de mayor edad, en lo que podría considerarse una similitud con el último curso de la Escuela Moderna, se lleva a cabo por medio de investigaciones semanales. Un niño o niña se convierte en el responsable de un tema, que compartirá con el resto. Se respeta la motivación de cada niño o niña, siempre sin ignorar que cuando se propone la realización de algún taller concreto, hay que comprometerse a llevar a cabo lo acordado.

Al igual que en la Escuela Moderna, se otorga mucha importancia a la formación del profesorado, impartiendo la propia escuela formación. El cariño y la empatía entre las personas adultas se tiene en cuenta; el propio profesorado se reúne entre sí una vez a la semana, y con las familias con la misma periodicidad.

Los textos que encontramos en su web son tres, de personas que nunca había tenido la oportunidad de conocer: Hendrik Vaneeckhaute y Casilda Rodrigáñez.¹²⁷ El primero sería ensayista y autor del libro *Dicen. 99 historias sobre la globalización, el libre mercado capitalista y la guerra*,¹²⁸ Casilda Rodrigáñez Bustos sería una escritora madrileña que ha escrito sobre sexualidad, parto, feminismo y otras cuestiones, con diversos libros publicados.¹²⁹

La página de internet de esta escuela enlaza con una web comercial (*rodalabola.com*), con la citada Casilda, con Ibone Olza (médica psiquiatra infanto-juvenil y perinatal, investigadora y escritora), con Maite Sánchez Pinuaga (psicóloga, orgonoterapeuta, miembro fundador de la Escuela Española de Terapia Reichiana, etc.), con Marcel Bösch (que sería, según la web que enlaza la escuela, licenciado en bioquímica por la Universidad de Friburgo, Suiza, con especialidad en educación), con *tenemostetas.com* (subtitulado la maternidad impúdica, se autodefine como un blog sobre cuerpos, maternidades, crianzas, niños y otras cosas pequeñas), con Yolanda González (Psicóloga especializada en clínica de adultos, psicoterapeuta, formada en el abordaje reichiano de adultos a nivel individual y grupal, sexóloga, Presidenta de la Asociación para la Promoción y Prevención de la Salud Infantil, etc.), con páginas de nacimiento y crianza, con escuelas alternativas (entre las que no se encuentran ni Paideia, ni Els Donyets -pese a encontrarse en la misma ciudad y ser “reichiniana” también, ni otras de las que aquí hablamos...), con el periódico de izquierdas Diagonal, con enlaces que ya no existen o no están actualizados y con el Facebook de la propia escuela,¹³⁰ en el cual se incluyen artículos y algo, por fin, relacionado con la temática que

¹²⁷ Recuperado de <https://escuelalibretierra.wordpress.com/textos/>

¹²⁸ Recuperado de http://jornadas.laserrada.org/cuartas-jornadas/cuarta_sesion/

¹²⁹ Recuperado de <https://sites.google.com/site/casildarodriganez/>

¹³⁰ Recuperado de <https://escuelalibretierra.wordpress.com/>

abordamos: la posibilidad de descarga directa del libro *Las Aventuras de Nono*, libro fundamental de la Escuela Moderna, y que definen como un libro que fue un clásico de la educación libertaria de principios de siglo en nuestro país. Esto podía encontrarse en una entrada del nueve de septiembre de 2014.¹³¹

Similitudes con la Escuela Moderna podríamos encontrar probablemente en mayor número, como la inexistencia de premios, castigos o exámenes, o la realización ocasional de excursiones u otras, pero la principal, como ya se ha escrito, sería el no simplemente criticar el sistema de enseñanza oficial, sino llevar a cabo una alternativa real, aquí, y ahora.

3.3.9 Alaire (La Laguna, Tenerife)

Se puede encontrar el espacio para crecer Alaire si se buscan escuelas libres en Canarias. Tras un correo electrónico, se me facilita un número de teléfono, y amablemente me remiten la fuente de toda la información que sigue: dos documentos concretos.

En el primero se describe cómo surgió Alaire, cuál es su ideario, el funcionamiento con las familias y acompañantes... En el segundo, las pautas de actuación que establecieron desde el comienzo del proyecto. Gracias a la lectura de ambos, podré transcribir, resumir, interpretar... todo lo que a continuación podrá leerse.

Alaire nace en 2012. Un grupo de familias se decide a crear un espacio de aprendizaje libre, alternativo a la escuela tradicional, basado en una crianza respetuosa, con tranquilidad, cerca de La Laguna (Tenerife), en un ambiente rural lo suficientemente aislado al tiempo que cercano a la urbe... Próximo a un bosque de eucaliptos, en una casita rodeada de tierra con árboles frutales y animales.

Pionera en Canarias, afirma compartir camino con otras escuelas libres del Estado español y del mundo, basándose en una serie de principios fundamentales como la autorregulación, el respeto, la no directividad, el amor, libertad y límites en comunidad, la felicidad, el aprendizaje libre...

Acogen en la actualidad a niños y niñas de entre los tres y los doce años, ofreciéndoles un acompañamiento respetuoso y la oportunidad de crecer en un espacio acogedor e integrador, de tranquilidad, respeto y libertad, donde construir sus aprendizajes de manera individual o colectivamente, a través de materiales y oportunidades diversas.

Como tantas otras escuelas libres, comienzan el día encontrándose en el círculo, o asamblea, centro fundamental de la dinámica de Alaire. Allí escuchan anécdotas o asuntos importantes que cada menor quiera compartir con el resto, mientras desayunan.

¹³¹ Recuperado de <https://es-es.facebook.com/escuelalibre.deninos>

A su vez, este sería un espacio de resolución de conflictos, trabajando el grupo la búsqueda de alternativas, nutriéndose de procesos de *empatización* y aprendizajes sobre el consenso. En un segundo momento del círculo, se organiza el día, proponiéndose las actividades o talleres que se tiene interés desarrollar en ese día. De este modo, el aprendizaje, consideran, surge de cada cual en base a sus necesidades y curiosidad, extendiéndose al resto del grupo.

Pretenden que cada día sea diferente, que cada persona elija qué hacer, con quién, cómo, cuando... y si participar o no en los talleres y actividades del día. Como la Escuela Moderna, al menos en teoría, dan importancia central al desarrollo del juego libre, que permite asimilar vivencias y preocupaciones, desarrollar destrezas y aptitudes nuevas, y va abriendo campo a los diversos aprendizajes y necesidades propias de forma creativa, a la vez que respeta procesos internos y emociones.

Parten de que el conocimiento se construye como una red de interconexiones a la que se puede penetrar desde diversos puntos y trazar un itinerario propio, y de que no hay mejor manera de introducirnos en ella que partir de las inquietudes propias. De este modo, los aprendizajes se asimilan ligados a las emociones y necesidades del individuo.

Al final de cada día llega el momento del cuento, juego de manos o teatro, que desarrollan personas adultas o menores. Se trata de proponer espacios para satisfacer las necesidades de cada persona.

En esta comprensión holística de los individuos y su aprendizaje, la familia es un núcleo fundamental, y por ello Alaire dispone de espacios de participación para las familias en el trabajo diario, en comisiones, tutorías, etc.

Resulta muy interesante de este espacio la preocupación por el uso de un lenguaje no directivo (evitando sugerencias, propuestas...). No regañan, ni alaban, no emiten juicios de valor, no etiquetan a las personas.

Describen lo que ven o sienten si les preguntan. No hacen uso del chantaje, coacciones o manipulaciones para lograr ninguna clase de fin. Tanto para contestar como para marcar límites emplean frases cortas y concretas.

Como en la Escuela Moderna, el juego es fundamental, y no existen premios ni castigos (ni verbales). También aquí se produce un seguimiento de las actividades, progresos, anécdotas, problemas y otros detalles de cada menor.

Quien acompañe a niños y niñas, participaría solo en las actividades a las que se le requiera, siempre respetando las dinámicas infantiles y sin transformar las actividades en otras. Pretenderían que quien lleve a cabo el acompañamiento en los juegos no hiciera que le imitaran o le demandaran otra cosa diferente a la que estaban haciendo. En resumen, que no fuera la persona acompañante una

referencia en la actividad. Y buscándose siempre el consenso entre las personas adultas.

Se pretende en Alaire cuidar el espacio horario y facilitar la dinámica y funcionamiento desde las nueve, algo similar a lo que acontecía en la Escuela Moderna, como también lo sería la biblioteca. Se hace un seguimiento particularizado de cada menor, del que se irá informando a las familias.

Hay espacios comunitarios de conversación y formación, y las familias tienen derecho a participar en cualquiera de las comisiones que existan, siempre que hayan obtenido la formación precisa previamente.

Los estatutos del proyecto afirman tener como principio el no discriminar a ninguna persona por razón de sexo, raza, religión, creencias o por motivos económicos, sociales o culturales. Con respecto a la Escuela Moderna, habría que considerar que su aprendizaje racionalista suponía que no se considerara la matriculación de menores cuyos progenitores les inculcaran religión alguna. La no discriminación por motivos económicos, quizás, enlazaría con la coeducación de clases sociales.

En definitiva, nos encontraríamos con un espacio, como casi todos los vistos hasta ahora y que veremos a continuación, que no aspira a difundir unos principios como los de la Escuela Moderna, y que no se define como racionalista o científico y, nuevamente, las similitudes principales se establecerían con lo que en la Escuela Moderna sería el primer año normal, donde la autorregulación y el libre deseo de aprender del educando se respetaban, y donde la no directividad sería un hecho, cuestión que en Alaire se desarrolla desde un primer momento.

3.3.10 Sonido del cielo (Villena, Alicante)

Sonido del Cielo me remitía vía correo electrónico su proyecto de centro, del cual se transcribe la práctica totalidad de la información que ahora sigue. Es de agradecer esta muestra de transparencia, por tanto, de este proyecto.

En lo que sería una crítica con similitudes a lo que se podría encontrar en el libro de la Escuela Moderna, en el documento citado se expone la opinión según la cual, en la actualidad, la enseñanza tradicional fomenta los mismos valores que se gestaron en su creación, (obediencia ciega a la autoridad, ritmo de aprendizaje homogéneo, directividad, predominancia de la instrucción frente a la reflexión...).

Según este espacio, a causa de los cambios sociales, es necesario un cambio en la educación, para preparar a las personas del mañana de una forma más respetuosa con los ritmos madurativos individuales y las necesidades infantiles primarias de una forma natural y acorde con el momento evolutivo de cada persona.

Por ello se constituía Sonido del Cielo como una asociación socio-educativa que creó un espacio en el municipio de Villena, Alicante, para dar respuesta a una necesidad de educación no directiva proveniente de familias de la zona, con el objetivo de lograr una formación integral que lograra el desarrollo del ser humano en su totalidad.

Al igual que la Escuela Moderna, se trata de un centro de titularidad privada, un espacio educativo preparado para acoger a menores a partir de los tres años de edad, que conviven en un lugar natural donde se respetan sus necesidades primarias y donde se atienden sus procesos evolutivos de una manera personalizada.

El respeto, la autorregulación y el aprendizaje vivencial son las claves metodológicas de Sonido del Cielo. Las personas adultas acompañan las emociones sin juzgarlas, con un trato horizontal sin superioridades, con los pertinentes procesos de auto-aceptación, aceptación de los demás y del entorno. Hablamos, por tanto, de una pedagogía no directiva.

La necesidad, la motivación y el interés, conllevan el aprendizaje de los conceptos e y suponen la integración de los conocimientos de forma natural, sin sobre-esfuerzos ni frustraciones innecesarias, como seguimos transcribiendo del proyecto de centro de la escuela.

Al lado de niñas y niños están las personas adultas, suministrando información adecuada a al nivel madurativo y ofreciendo materiales manipulables, si lo precisan, para acompañar su proceso de aprendizaje.

El espacio se abre desde septiembre hasta junio, en horario de jornada intensiva, desde las nueve de la mañana hasta las 13.30 horas. La primera media hora del día estaría dedicada a la asamblea, tras lo cual habría una hora y media de actividad libre.

De once y media a doce de la mañana se produce el almuerzo, y de doce a trece horas hay talleres concretos programados, dedicándose la última media hora a la recogida del espacio. Estos horarios serían orientativos, encontrándose en función de las circunstancias.

Se considera necesario que el equipo educativo y las familias mantengan una comunicación fluida por distintos motivos, tales como la organización de las compras, el mantenimiento, la atención de necesidades concretas de los procesos individuales, el generar alternativas para la buena marcha del espacio y ponerlas en funcionamiento... Por ello, se organizan tutorías personales y asambleas mensuales para familias y equipo educativo.

Sobre los contenidos, podríamos encontrar desde taller de huerto (midiendo, por ejemplo, lo que han crecido las habas, comparando entre un momento y otro, y de esta forma, trabajando también las matemáticas, por ejemplo), a papiroflexia, cuentos, macramé...

La escuela está dividida en zonas, basadas en las necesidades del juego, teniendo en cuenta las etapas de desarrollo infantil. Niñas y niños eligen durante cuanto tiempo y donde quieren

desarrollar una actividad, con respeto a las zonas, al resto de personas y al material. La zona que más éxito tendría sería la zona de movimiento, donde niños y niñas pueden hacer casi de todo, salvo correr o gritar.

Sería necesaria una mayor información para establecer comparaciones ajustadas con la Escuela Moderna, pero podríamos establecer como similitudes entre ambos lugares el partir de las necesidades e intereses infantiles (que en el centro de Ferrer Guardia no se hacía desde el principio, pero sí posteriormente), la ausencia de premios, castigos, y exámenes, la realización de excursiones... Y que ambos proyectos serían escuelas libres no directivas de ámbito privado.

3.3.11 Tierra de zagales (Águilas, Murcia).

Tierra de zagales nace en el año 2012 en Águilas, Murcia, de la iniciativa de dos familias, que pronto llegarían a ser tres. En el verano del año 2013, y gracias al entusiasmo de un grupo de personas dispuestas a unir su energía en una misma dirección, se consolida este espacio alternativo. Esta, y gran parte de la información que ahora sigue, es prácticamente transcrita de su página de internet.¹³²

Se trata de un proyecto de crecimiento y de aprendizaje colectivo, donde hay una voluntad de aprender y crecer como grupo comprometido con el proyecto. Opinan que la mejor forma de preparar a una persona para ser capaz de tomar decisiones, estar motivada para afrontar problemas, aprender lo que se proponga, poder conectar con sus sentimientos, y sentirse segura y feliz, es respetándola desde antes del nacimiento y ofreciéndole en cada momento un entorno adaptado y seguro, con el objeto de facilitar un desarrollo integral de todo su ser.

Consideran que el proceso de aprender es un proceso que se inicia dentro de la propia persona como respuesta a una necesidad básica, biológica, y no es un proceso de condicionamiento exterior de fuera hacia dentro.

En Tierra de zagales no hay un conjunto de conocimiento predeterminado que hay que aprender en un momento determinado, sino que cada persona determina en cada momento el camino intelectual, emocional, social, y vital que siente que tiene que desarrollar.

Los principios básicos en los cuales se basa este proyecto son el respeto, el aprendizaje vivencial, la autorregulación, la asamblea y la autogestión, formando parte este espacio de la Asociación Lactancia y Crianza feliz de Águilas, Murcia.

La filosofía del centro, reflejada en un vídeo insertado en su página de internet, también viene a dejar claro que, al igual que nadie dice a un árbol como debe crecer, y sin embargo, crece,

mientras que a niños y niñas se les encierra, se les reprimen sus emociones, sus sentimientos, y hasta sus preguntas, se les impide el movimiento, se les cuadricula durante cinco o más horas al día. En lugar de ver los árboles, se les dicta como son, y se les obliga a dibujarlos.

No se permite la experimentación directa infantil, cuando niñas y niños deben estar en contacto con los fenómenos para realmente entenderlos. No pueden probar nada, comprobar. Se les enseña que está bien o mal, se les examina, se les juzga constantemente.

Se produce un crecimiento en el cual a niñas y niños se les inculca que la equivocación es mala, y dejan de intentar, dejan de vivir. El crecimiento conjunto es un enriquecimiento mutuo, entre personas adultas y menores.

De entre los lugares del centro, en la citada página de internet del centro se destaca la sirena y el dragón, al que denominan un espacio para el mundo mágico, que consiste en una habitación con dos plantas, en las cuales hay cuentos, películas, teatro, disfraces, libros...

Como escuela alternativa si acogen a niños y niñas en edades de la etapa tanto infantil como primaria, teniendo en cada etapa a cinco menores. Comentan en un correo electrónico que no tienen un carácter libertario, como lo tendría Paideia.

Se definirían como de orientación apolítica y aconfesional, guiándoles la crianza y la educación respetuosa. Quizás, afirman, se parecerían más a Ojo de Agua en cuanto a su pedagogía y modo de actuar.

Del discurso de Ferrer Guardia, suscribirían un tanto, quedándose, por ejemplo, con la realización de ejercicios, juegos y esparcimiento al aire libre, en insistir en el equilibrio con el entorno natural y con el medio, en la desaparición de exámenes, premios y castigos, o en la realización de excursiones. No lo apoyarían completamente, afirmando tener en cuenta que, en su época, Ferrer hizo mucho por la escuela activa que hoy conocemos.

3.3.12 El Roure (Alto Penedés, Barcelona)

La escuela El Roure (roble, en castellano), comenzó a funcionar en el año 2001 en el Alto Penedés (Barcelona), en cierto modo como continuidad de La Casita, proyecto que existiría desde 1996 hasta prácticamente el nacimiento de El Roure.

En una especie de similitud inicial con la Escuela Moderna, también ahora una persona cercana a la iniciativa hizo de “mecenas”, ofreciéndose a comprar la finca que escogieron para ubicar el proyecto, dato que obtenemos de la web del colegio,¹³³ que en esta ocasión no va a ser la única fuente gracias a la cual transcribir información (aunque sí la básica a través de la cual podrá

leerse todo lo que sigue), pues existe un artículo en *Cuadernos de Pedagogía* sobre este espacio.

Los principios de El Roure vendrían a ser la autorregulación espontánea, el acompañamiento y el aprendizaje desde el deseo innato. Consideran que el organismo conforma una unidad en la que los aspectos físico y psíquico están indisolublemente relacionados, y en estos aspectos, nuestras diferentes dimensiones: la emocional, la biológica, la social, la intelectual y lo espiritual.

Es por ello necesaria una comunicación profunda, la escucha, la libertad para decidir en los ámbitos de exploración y aprendizaje, el ambiente que fomente una conciencia de colectividad y los límites concretos y claros, a través de una intervención respetuosa dirigida a las verdaderas necesidades de la infancia.

El cuidado del ambiente que conlleve a ello, es preparado por las personas adultas, y gracias a él, niños y niñas tendrían la capacidad de desarrollar su potencial interno. Las personas adultas se constituyen en un “espacio de veracidad.”

Importante es considerar el hecho de que en la relación adulta-infantil, la clave fundamental es la auténtica comunicación; no es una comunicación entre iguales, sino entre quien cuida y quien recibe dicho cuidado.

También es muy relevante un ambiente rico y cercano, que cubra las necesidades con posibilidad de experiencias vivenciales, rodeadas de afecto incondicional, así como el apoyar el ánimo de autonomía infantil. En El Roure se acompaña, y niñas y niños solucionan sus propios problemas.

Con respecto al concepto de aprendizaje, en este lugar no aprecian el valor de lo cuantitativo. Consideran que “el hacer con sentido” (leer, escribir, hablar, moverse, relacionarse, crear...) significa que todo el organismo está activo, implicado en la vivencia, y eso es lo que permite que el aprendizaje entre y sedimente.

Todas las capacidades intelectuales, la afectividad, la creatividad, la imaginación, los sentidos... están participando por ello, y esta implicación es lo que hace recoger la impresión y asimilar lo que es conveniente de este momento, privilegiar en la memoria y, desde allí, asociarlo y transformarlo, transformarse, crecer.

Por tanto, se ofrece la posibilidad a los niños y a las niñas de seguir su impulso vital y explorar lo fundamental, no solo priorizar su bienestar, sino también apostar por una relación de amistad con el aprendizaje.

No califican al aprendizaje como un proceso lineal, progresivo, rítmico y ordenado; tampoco ligado continuamente a la conciencia; sino más bien ligado al bienestar vital y, consecuentemente, al ambiente, a la calidad de la vivencia y a la comunicación.

Por este motivo, consideran posible observar tanto recorridos con carácter constante y

gradual, como repentinos y con avances sorprendentes. De una forma o de otra, en el Roure tienen el convencimiento de que lo que determina la solidez de lo que se aprende no es el tiempo invertido, ni la hipotética adecuación del contenido a la edad, ni siquiera la metodología escogida. Su atención no puede centrarse en lo que se puede diseñar desde el exterior para los niños y para las niñas.

Creen que el aprendizaje habitualmente se considera limitado a los conocimientos, e incluso a los conocimientos intelectuales, y que aprender es un hecho ilimitado, porque es imposible dejar de hacerlo mientras hay vida y porque los objetos de aprendizaje son infinitos.

En este lugar no existe el currículo ni las programaciones sobre los contenidos de los aprendizajes. Hay recursos, materiales, espacios, situaciones y posibilidades, así como el propósito de que todo lo que suceda sea lo más completo posible dentro de lo que creen conveniente para las niñas y los niños.

Entre los tres y los seis años la actividad básica es totalmente espontánea. Los materiales están a disposición de los niños y de las niñas en sus espacios concretos: rincones de juego simbólico, de construcciones, de matemáticas y de lectoescritura, sala de movimiento y música, talleres de plástica, y arenal.

Hay, además, una programación interna del equipo con la que cada día de la semana se propone una actividad estructurada acompañada por una persona adulta en relación con diferentes campos del aprendizaje: las matemáticas, la lectoescritura, la plástica, la música, el juego simbólico y la psicomotricidad, la naturaleza, etcétera.

Estas propuestas son voluntarias y flexibles en el tiempo en función del interés que despierten. Por otra parte, cada día suelen aparecer de manera natural e improvisada numerosas situaciones de aprendizaje con la mediación de las personas adultas.

Desde los siete años, El Roure considera que se inicia una etapa en la que los niños y las niñas ya empiezan a poder iniciar el camino de un aprendizaje más abstracto. Comienza el deseo de aprender, lo cual puede enfocarse voluntariamente en una dirección determinada.

Iría creciendo la capacidad y el interés por las actividades en grupo. De hecho, ensayarían formas de relación y organización grupal que les permitieran crear sus propias normas sociales, como preparación a la entrada en el mundo adulto que se extenderá e intensificará en la adolescencia.

La actividad autónoma se sigue considerando fundamental y se desarrolla en los diferentes espacios disponibles: la biblioteca (con rincones de geografía y culturas, matemáticas, juegos de mesa, lenguas), la sala de música y movimiento, el taller de plástica, el taller de naturaleza y el espacio exterior.

Un papel importante en esta etapa, que consideran transcurriría desde los siete a los once

años, tiene la actividad estructurada; por ello han establecido una estructura de actividades visible y voluntaria con la mediación de las personas adultas.

Tratan de ofrecer puntos de partida para que cada niño y niña pueda moverse en esta diversidad según su particular sensibilidad y naturaleza. Por eso hay formas individuales o de grupo, autónomas o acompañadas por personas adultas, concretas o abstractas, temáticas o interdisciplinarias...

La actividad estructurada tiene por objetivo abrir nuevos horizontes, mostrar nuevas experiencias de aprendizaje en un contexto grupal. Son de carácter vivencial, se desarrollan mediante una metodología lúdica y a menudo interdisciplinaria, y tratan de recorrer el amplio abanico de aspectos de la cultura.

En este sentido, celebran reuniones colectivas para organizar y decidir sobre estas actividades que implican un acompañamiento de las personas adultas. Hay niños y niñas con necesidad de un acompañamiento más cercano y continuado o, en general, puede haber momentos puntuales de dificultad o rechazo, en relación con cualquier tipo de aprendizaje.

Establecen, en este último caso, un proceso de observación, seguimiento y acompañamiento más cercano de lo habitual, para determinar el grado de intervención conveniente en todos los aspectos, con el objetivo de abordar y resolver esta dificultad.

Una tercera etapa, en El Roure, transcurriría desde los doce hasta los dieciséis años, caracterizándose por la transformación constante, en lo emocional, biológico, social, intelectual, espiritual...

El acompañamiento de la familia y del equipo ahora parte del diálogo constante con lo que los chicos y las chicas viven, lo que les inquieta, lo que les despierta interés más allá del momento presente...

Los materiales y las propuestas, en esta etapa, se diseñan a partir del currículo de la ESO. Asimismo, generan material para la autoevaluación, de manera que en cualquier momento, si el chico o la chica tiene el deseo o la necesidad de contrastar los criterios de la educación formal, tiene la capacidad de hacerlo.

La actividad estructurada que se presenta es diversa, en tipos de sesiones, duración, organización... y en las herramientas empleadas, interdisciplinarias y transversales, a pesar de que puedan estar relacionadas con un área o disciplina concreta.

El concepto de viaje, en lo que podría considerarse similitud con la Escuela Moderna, está integrado en la dinámica de esta etapa porque permite conocer otras realidades. También se acogen propuestas externas, de quienes quieren compartir alguna vivencia con el grupo de adolescentes.

Se inicia el día en esta escuela a las nueve y media de la mañana, y se cierran las puertas a

las 14.30. Hace algunos años que dejaron de cocinar diariamente. Los niños y las niñas se van a comer a casa, y solo se cocina de forma puntual, como una actividad más.

Los niños y niñas se mueven por el espacio de la escuela de forma libre, y utilizan cada lugar en función del material disponible en él o bien según sus propias necesidades. Como espacio interior tenemos una sala entarimada para actividades de movimiento, una zona de rincones comunicados que dispone de diferentes materiales, una zona de talleres (naturaleza, plástica y ciencias), una zona de biblioteca, juegos de mesa y sala de reuniones, cocina y comedor. Como espacio exterior tenemos una zona de juegos motrices y arenero, una zona de huerto y gallinero, campos abiertos, pista de deportes y una zona de juego motriz en el bosque (anillas, trapecio, lianas, etc.), y mucha naturaleza alrededor.

(...) Pero hay límites; hay lugares de la finca a los que no está permitido el acceso sin el acompañamiento de un adulto o sin su permiso; otros a los que solo acceden libremente los que demuestran ser responsables para ello; no está permitido malgastar ni destruir los materiales; hay que respetar el espacio ya ocupado por otros y el ambiente de silencio necesario para algunas actividades, etc.

(...) A partir de los seis años, las propuestas voluntarias implican un compromiso de asistencia, si se trata de proyectos de grupo (representación teatral de una historia inventada, elaboración de la revista, etc.).

Se establecen turnos para las tareas de cocina (poner la mesa, limpieza, cocinar un día a la semana, alimentar a las gallinas, recoger leña para la estufa, etc.). Es obligatorio recoger y ordenar los materiales después de usarlos.

Los adultos intervenimos en la actividad en situaciones concretas en las que se observa algún bloqueo en el proceso de aprendizaje y desarrollo natural de un niño o niña.

(...) Hay una serie de normas básicas que velan por la seguridad y el ambiente de confianza y tranquilidad de cada niño y niña; no están permitidas las agresiones (sean físicas, verbales,

psicológicas, etc.), y hay una intervención muy clara del adulto para desarrollar un aprendizaje de la convivencia (ver y tener en cuenta al otro, respetarlo en su actividad, espacio, forma de ser, etc., y aprender a resolver los conflictos a través de la comunicación y el diálogo).

(...) En El Roure, los adultos creamos una relación afectiva intensa con los niños y niñas. Solemos ser confidentes, referentes éticos, compañeros de actividad en un momento dado, cómplices de bromas, guías en el momento de un proceso de aprendizaje...

Pero marcamos los límites con claridad y contundencia cuando es necesario. En todo momento somos adultos, no estamos en una situación de igualdad respecto a los niños y niñas.

(...) El Roure está siempre abierto a las familias.

La confianza y la implicación de las familias es el motor que hace posible que la experiencia mantenga su identidad y su capacidad de evolución. Las puertas siempre están abiertas a su presencia o colaboración, pero la decisión sobre los criterios educativos y su desarrollo es siempre nuestra.

(...) Por nuestra parte elaboramos informes trimestrales, nos reunimos personalmente siempre que es necesario y les ofrecemos la participación en un curso de formación y reflexión acerca de la línea que seguimos.

El Roure es una escuela pequeña y quiere serlo, no tiene ambición de crecer ilimitadamente.

El deseo, eso sí, es cuidar la experiencia y que, como una onda que se expande en el agua, se vaya abriendo el camino hacia el reconocimiento de otros modelos educativos no establecidos. Pero también, y sobre todo, que alimente una cultura más sensible y respetuosa con el alma infantil. (González, 2004, pp. 30-34).

Esta falta de ambición si sería, por ejemplo, una diferencia importante con la Escuela Moderna, así como, en cierto modo, tener coincidencias con el currículo de la ESO. Sin embargo,

contenidos y formas si podrían presentarse con ciertas similitudes, si bien en este espacio, como en la gran mayoría, no hay valores marcados, o definidos, o expresados, de forma tan clara como los que tenemos en el centro de Ferrer Guardia.

3.3.13 Momo (Benicassim, Castellón)

Momo es un espacio educativo para niñas y niños de tres a doce años ubicado en Benicassim, Castellón. Iniciaría su andadura en el año 2014, usando como medio de difusión, hasta el momento, Facebook.¹³⁴ La información que ahora sigue es prácticamente transcrita de un folleto informativo que remiten por correo electrónico.

Este proyecto consta de familias y profesionales de la educación que coinciden en la necesidad de contar con un espacio donde niños y niñas puedan crecer física e intelectualmente en un clima de respeto, libertad y soporte mutuo.

Como asociación, trabajan cooperativamente para crear, mantener y adaptar continuamente el proyecto de aprendizaje en el que creen, tratando de garantizar el desarrollo de capacidades y habilidades que otorguen autonomía, seguridad y confianza para descubrir el mundo, tanto personal como socialmente.

Respetan los procesos de vida, supeditados a los ritmos naturales, individuales y grupales; disponen de un espacio preparado y relajado que permitiría a cada niño y niña descubrir, experimentar e integrar los aprendizajes significativos que cada cual necesite, siguiendo su propio ritmo, desde dentro hacia fuera, en función de las motivaciones y de las necesidades tanto propias como grupales.

Dan importancia a la relación entre educación y familia, con propuestas de talleres, charlas, cursos y todo aquello relacionado con las diversas áreas que contribuyen al crecimiento y desarrollo de hijos e hijas, basándose en las necesidades y motivaciones que como padres y madres tienen.

Los objetivos de esta escuela podrían presentar ciertas similitudes con los de la institución ferreriana, siendo el primero de ellos, por ejemplo, el potenciar la actitud crítica y la autonomía para actuar con criterio propio, y no en virtud de reglas impuestas por una sociedad normativa con intereses ajenos a los propios.

Se pretenden conseguir cotas cada vez más altas de autonomía y en parcelas diferentes de la vida, adecuando las posibilidades a la edad madurativa de cada cual, y caminar de acuerdo a la autogestión pedagógica, utilizando la asamblea como órgano de consulta, decisión y organización.

Otro objetivo es desarrollar la educación intelectual, aprendiendo a encontrar las respuestas,

¹³⁴ Recuperado de <https://es-es.facebook.com/Espaimomobenicasim>

huyendo de la repetición de verdades acabadas, así como potenciar el trabajo, entendiéndolo como la actividad encaminada a encontrar respuesta a necesidades naturales de la persona y procurar la satisfacción de esta necesidad, siendo esta actividad por si misma, una razón de ser, esto es: valorar el proceso y no solo el resultado.

Se defiende la igualdad mediante una dinámica de justicia adaptada a las peculiaridades y a las situaciones individuales o colectivas concretas, procurándose el nivel más alto de desarrollo de acuerdo con la etapa psicológica de cada menor.

También se promueve el autoaprendizaje individual y colectivo mediante la cooperación, integrando la responsabilidad del proceso de aprendizaje y la convivencia con el resto, responsabilizando a cada persona de sus propios actos.

La comunicación se pretende que sea abierta, franca y sensata, para posibilitar un aprendizaje dialógico, creándose un clima de evolución colectiva e individual, cultivando la creatividad, favoreciendo y estimulando las innovaciones aportadas por cada miembro del colectivo y evaluándolas.

Como objetivo último, se encuentra el favorecer la educación terapéutica y capacitadora para resolver conflictos personales, evolutivos, intelectuales, afectivos y sociales.

En la metodología, encontramos igualmente algunas similitudes más entre la Escuela Moderna y Momo, donde se lleva a cabo el proceso de aprendizaje desde una dinámica constructivista.

Se respetan las necesidades infantiles como la tendencia al movimiento, la curiosidad, los sentidos y la alta intensidad de los sentimientos, facilitándose la autogestión pedagógica de cada niño y niña, esto quiere decir de cada uno elige qué quiere aprender y cuando hacerlo.

Las personas adultas que acompañan en este espacio confían en la capacidad de aprender de cada criatura y contribuyen a este aprendizaje, preparando espacios con materiales que aportan información interesante e invitan a la manipulación y la investigación.

No fuerzan la consecución de normas establecidas desde una programación homogeneizada y personalizada, respetándose el ritmo que cada niño y niña tiene para aprender, sentir, relacionarse y participar de la vida de la escuela.

La metodología sería ecléctica, basándose en la observación, en las motivaciones y necesidades estudiantiles, creando, disponiendo y adaptando tanto los espacios como los materiales, facilitando al máximo que estos últimos sean autocorrectivos para favorecer una mayor autoestima.

El aprendizaje significativo atendiendo las inteligencias múltiples es el motor de Momo. Entienden que el aprendizaje se lleva a cabo de una manera global e integrada en la cotidianidad diaria.

Los espacios están adaptados y preparados, para garantizar la experimentación y descubrimiento de una forma vivencial y experimental a través de los sentidos. Durante el funcionamiento semanal se dispone de un tiempo de encuentro diario, donde se elige de forma grupal el taller que se llevará a cabo ese día.

También se cuenta con un tiempo de asamblea semanal, donde niños y niñas comunican los temas o cuestiones que quieren investigar con más profundidad, y se propone la formación de grupos de trabajo cooperativos si varias personas tienen la misma inquietud.

También se dispone de agendas y herramientas con las que cada cual se responsabiliza de registrar tanto los compromisos de tareas a realizar como las zonas de trabajo que ha visitado. Los encuentros, asambleas y la agenda son elementos que facilitan la atención, concentración y secuenciación de la actividad diaria, favoreciendo una mayor responsabilidad con ellos y ellas mismos.

Al menos una vez por semana se realizan tutorías individuales con cada niño y niña, donde se reforzará el vínculo afectivo y de confianza, y además se compartirá la comunicación de cuestiones necesarias para garantizar al máximo la cobertura de las necesidades de cada menor.

Según Momo, hay capacidades que nos permiten relacionarnos con otras personas y nos facilitan la integración social, como la comprensión lectora, la capacidad de expresión en diferentes lenguas, la adquisición de un pensamiento lógico-matemático, o las habilidades sociales.

Estas son habilidades que nos permiten movernos en un mundo que cambia continuamente a mucha velocidad, al tiempo que nos permite acceder a otros conocimientos, y formular conceptos que pasan a formar parte de nuestra inteligencia.

Otra similitud importante entre Escuela Moderna y Momo sería la existencia de excursiones, visitas, dinámicas fuera del espacio, o la interrelación con otros espacios educativos similares, donde niñas y niños establezcan vínculos y relaciones que posteriormente puedan mantener vía carta o con intercambio de información sobre sucesos locales.

Hay, en el momento en el que esto se escribe, una información mínima sobre esta experiencia, prácticamente recién nacida, que aspira a la pedagogía activa y no directiva, con lo cual, en base a ello, es complejo establecer similitudes o diferencias indudables con la Escuela Moderna, más allá de lo que se ha escrito.

3.3.14 La Enredadera (Puente Tocinos, Murcia)

La Enredadera es un espacio de aprendizaje vivencial libre ubicado en la huerta murciana,

en Puente Tocinos, concretamente, nacido entre el año 2013 y el 2014. No se basa en ninguna propuesta pedagógica concreta, sino en diversas formas de aprender, con la experiencia vivida como guía básica.

Como se transcribe de su blog, fuente de toda la escasa información que sigue, consideran que el aprendizaje nace de un impulso propio y es natural e innato, por lo que hay que tener confianza en la persona como ser humano con capacidad innata de aprendizaje y curiosidad.¹³⁵

Son pilares de este proyecto el respeto y el amor incondicional, sin juicios de valor, y es igualmente importante mantener un entorno relajado y en contacto con la naturaleza. La no directividad y la libertad responsable son fundamentales, como también lo serían en la Escuela Moderna.

Se pretende la satisfacción de las necesidades auténticas, y como herramientas en la toma de decisiones se cuenta con el colectivo, el apoyo mutuo y la asamblea. Como en la Escuela Moderna, el juego ocuparía también un papel fundamental.

Hay diferentes lugares en la casa de gran tamaño que es La Enredadera. Una de ellas es la sala de concentración, donde hay materiales estructurados relacionados con el lenguaje, las matemáticas y las ciencias. Gran parte de los materiales son Montessori, y están meticulosamente pensados.

En la sala de juego simbólico, por su parte, la imaginación puede desbordarse, y con diversos objetos, niñas y niños pueden empezar a comprender, disfrutando y jugando, el mundo que les rodea. Hay cuatro zonas en este lugar: cocina, teatro, tienda y vestidor (con disfraces).

También en este lugar se encuentran la sala de arte y manualidades, el rincón de música (que se puede sacar al exterior, con gran variedad de instrumentos), el rincón de construcciones y puzzles, la biblioteca, la sala de asamblea, y el ambiente exterior, donde se puede jugar con agua, arenero, animales, huerto, árboles para trepar, cama elástica, hamaca, rocódromo, materiales deportivos...

No logré obtener ninguna información sobre que opina este espacio, o alguna de sus individualidades, sobre la Escuela Moderna de Francisco Ferrer Guardia, pese a múltiples intentos, infructuosos.

El viernes 13 de marzo de 2015, el perfil de Facebook de la Enredadera llevaba sin actualizarse desde el 17 de septiembre de 2014, prácticamente el mismo tiempo desde el primer correo electrónico que remití a este lugar.¹³⁶

Realizando llamadas y enviando mensajes a tres personas distintas del colectivo (cuyos

¹³⁵ Recuperado de <https://laenredaderavivencial.wordpress.com/>

¹³⁶ Recuperado de <https://es-es.facebook.com/laenredadera1>

teléfonos se encontraron en carteles que anunciaban sus actividades), los resultados fueron inútiles, por lo cual aportar más datos de los ya escritos es difícil. Desde luego, se ha intentado... y tampoco este espacio realizó ningún “añadido” a su página de internet antes de la llegada de la primavera de 2015, por lo que de esta escuela solo informo de su existencia..., pues a través del servicio de mensajería WhatsApp, durante distintos meses, como último recurso, se trató de recabar algo de información... Sin duda alguna, este ha sido el centro con el que se han realizado un mayor número de contactos, fracasados.

3.3.15 Submarí lila (El Milà, Tarragona)

La Cooperativa d'Ensenyament Mixta de Treball Associat i de Consumidors i Usuaris Submarí Lila per a l'Atenció i el Respecte als Processos de Vida, en castellano, Cooperativa de Enseñanza Mixta de Trabajo Asociado y de Consumidores y Usuarios Submarino Lila para la Atención y el Respecto a los Procesos de Vida, se encuentra en El Milà (Alt Camp), provincia de Tarragona.

El Submarino Lila nació en 2008. Un grupo de familias y de educadores se encontraron, conversaron ampliamente, y decidieron, conjuntamente, poner manos a la obra para poder construir un espacio donde menores pudieran crecer y aprender con respeto. Desde entonces, el proyecto ha desplegado, evolucionado y crecido, fundamentándose en la duda, la experimentación, la observación, el análisis, el cambio y el error fructífero.

Como proyecto educativo, el Submarí Lila cuenta en el curso 2014-2015 con niños y niñas de entre dos y diez años; su proyecto consta de un centro de esparcimiento de infantil de primer ciclo (con niños y niñas de dos años), un centro de esparcimiento de infantil de segundo ciclo (con niños y niñas de tres a seis años) y un centro escolar de primaria (con niños y niñas de seis a diez años en este curso, pudiendo albergar a quienes lleguen hasta los doce años).

El único de estos centros reconocido por el Departamento de Enseñanza de la Generalitat de Cataluña es el centro escolar de primaria. Los otros dos siguen la normativa regulada por la Dirección General de Juventud, del Departamento de Bienestar y Familia de la Generalitat de Cataluña. Toda la información que a continuación puede leerse es transcrita del Proyecto Educativo de Centro que remiten por correo electrónico.

La consideración del aprendizaje en este proyecto es como algo entero, global, sin parcelas ni divisiones, íntegro, completo. No es exclusivamente cognitivo, sino algo donde interviene el cuerpo, las emociones y los pensamientos.

En el modelo de esta escuela, las relaciones entre las personas (menores, personas adultas de

todas las edades, educadores y educadoras, familias...), las interacciones con diferentes contextos socioculturales, y las vivencias continuadas en un medio natural son esenciales.

Niños y niñas son seres competentes, con capacidad para hacernos comprender la necesidad de aprender a enseñar a aprender. Las personas adultas, de esta forma, actúan en consecuencia: observando, escuchando, percibiendo..., y probando, integrando reflexión e intuición.

Su intervención, pues, tiene como objetivo que los niños y las niñas se conviertan en personas autónomas, cooperativas, con una gestión interna de su conducta, que se acepten y a la vez sean capaces de auto-observarse y auto-evaluarse para modificar, si es necesario, sus modos de hacer, pensar y sentir con el fin de funcionar de manera respetuosa a nivel personal y con el entorno.

Este espacio fundamenta su línea pedagógica en que el aprendizaje y el desarrollo están ligados a dos elementos de niveles diferentes pero en estrecha relación: nuestra estructura biológica y nuestras relaciones con el entorno sociocultural. Por tanto, y dentro de un marco constructivista del conocimiento, intentan complementar y coordinar una triple visión. Primera, aquella en la que lo que aprendemos está determinado por los cambios que se producen en nuestra estructura interna; segunda, aquella en la que los procesos de abstracción cognitiva y emocionales, con una base corporal (activa y concreta), autorregulados, son imprescindibles. Tercera, aquella en la que las interacciones recurrentes con las personas y con el ambiente sociocultural que nos acoge es fundamental. Así pues, su programación la conforman las relaciones entre personas, el *continuum*, las salidas, los talleres, el entorno preparado con rincones y el trabajo por proyectos.

Encontramos distintos órganos en este proyecto, como serían el claustro del profesorado y el consejo escolar, el equipo educativo, el espacio de intercambio familia - escuela, el espacio de reflexiones educativas, la asamblea escolar y la asamblea general de la cooperativa.

El siglo XX, en relación a la pedagogía, Submarí Lila lo considera como un período rico y fructífero, del cual se considera heredero, definiéndose poseedor de un talante educativo propio y al mismo tiempo empapado de experiencias pedagógicas que, opinan, han marcado Europa y América en el siglo pasado. Así pues, sienten haber bebido de muchas fuentes y que una manera de darles homenaje es hacer mención. La primera mención, de una enumeración esquemática de catorce fuentes que encontramos en el Proyecto Educativo de Centro, del que transcribimos toda esta información, como ya se expresó párrafos atrás, es la Escuela Moderna de Francisco Ferrer Guardia.

Como modelo de escuela, este colectivo se orienta hacia los valores de la generosidad, el respeto, la sinceridad y la libertad. Y, sobre todo, hacia la responsabilidad que lleve a niñas y niños a reconocerse con capacidad de respuesta, y hacia la autenticidad que permita los encuentros mutuos,

de una manera verdadera, entre todas las personas.

Las diferencias entre Submarí Lila y la Escuela Moderna no se pueden ignorar. Por ejemplo, en esta escuela, la lengua vehicular y de aprendizaje es el catalán, algo que no se concebía en la Escuela Moderna, que se desarrollaba en castellano, y según Ferrer Guardia, hasta su deseo sería que fuera en esperanto.

Hay que especificar que en esta escuela se declara que se trabajará para vivir con respeto y con amor hacia todas las lenguas, sobre todo aquellas que sean lenguas maternas del alumnado, y aquellas que tengan más presencia en su entorno. Por encima de la lengua está el respeto a los procesos y las estructuras de las personas; por tanto, si es necesario, y un niño o una niña así lo requiere, las personas adultas del proyecto usarían la lengua más adecuada al proceso de crecimiento y desarrollo del niño o de la niña; el inglés es la primera lengua extranjera del proyecto, por otra parte.

En este espacio se opina que no existe ninguna verdad absoluta ni definitiva; huyen de toda moral impuesta desde fuera, ya sea desde una religiosidad determinada, o desde una ideología concreta que obligue, al margen de la reflexión o la duda crítica y constructiva.

Por lo tanto, desean vivir con autonomía, con una ética construida a partir de experiencias y reflexiones propias, y, al mismo tiempo, con la responsabilidad de una manera ecológica, con respeto mutuo y colectivo, una responsabilidad que definen como la capacidad de dar respuesta a las consecuencias de sus acciones; una manera de querer o no querer las consecuencias de lo que hacen. Una responsabilidad que, afirman ser conscientes, a menudo no surge espontáneamente, sino que emerge fruto de la reflexión conjunta, en grupo.

El límite de comprensión de la escuela lo encontramos en aquellas ideas que excluyen, que son intolerantes en sí mismas, que van en contra de lo ecológico (en el sentido de que no respetan las necesidades propias, las de los demás y las del entorno), que restringen, que no ayudan a la felicidad de todo el sistema; con ello entendemos que se trata de un lugar laico.

Acompañan a cada niño y a cada niña en su desarrollo, que es único e irrepetible, y válido únicamente para él o ella. Las personas adultas observan y modifican el entorno continuamente en función de las necesidades, grupales e individuales, que detectan.

Su modelo de atención a la diversidad, lejos de presentarse como un modelo de déficit, es un modelo de competencias, y siguen a Miguel López Melero para determinar este modelo, considerándolo como un marco que busca las causas fuera del niño (el niño es un síntoma, no es el problema). Se apoya el valor objetivo que tiene la diversidad, y se interviene incidiendo en el Sistema (Contexto); se enfoca la mirada hacia lo que el niño o la niña es, sabe, y le interesa de manera significativa; se fundamentan las soluciones en la construcción de posibilidades,

conjuntamente con el niño o la niña; se valoran a las personas adultas que aprendan a enseñar a que los niños y las niñas aprendan; se valoran unos espacios como lugares de encuentro de puntos de vista diferentes, y la transformación de las exigencias, las expectativas (normalidad), el perfeccionamiento y el éxito, en confianza, aceptación y amor. Por último, se concibe un currículo único (no existe la subcultura), donde se desarrollen estrategias que permitan resolver problemas de la vida cotidiana (competencias).

La evaluación en el Submarí Lila es abierta; sirve para abrir, para flexibilizar, para incluir, también, lo que ha faltado, lo que no fue, lo que hubiera podido ser, considerándolo no tanto como una pérdida o un fracaso, sino como una oportunidad, como una posibilidad más. La evaluación no será nunca un elemento seleccionador ni sancionador. Como en la Escuela Moderna, no parece haber exámenes, ni premios, ni castigos.

En este centro se identifican como competencias básicas las siguientes: competencia en comunicación lingüística, competencia artística y cultural, tratamiento de la información y competencia digital, competencia matemática, competencia para aprender a aprender, competencia de autonomía e iniciativa personal, competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, y competencia social y ciudadana. En cierta parte, esto podría considerarse una similitud con la Escuela Moderna, si bien los objetivos enumerados no coincidirían exactamente con los del centro ferreriano.

El centro, en el curso 2010-2011, aprobó seguir el currículo del segundo ciclo de infantil del Departamento de Enseñanza de la Generalidad de Cataluña, haciendo un vaciado del currículo para traducirlo en material concreto.

Con el objetivo de respetar los procesos infantiles, integraron y trascendieron la visión no-directiva, siguiendo otro marco que consideran que acoge más cuidadosamente sus intenciones. De alguna manera, pasaron de considerarla “su forma de funcionar” a considerarla “una cosa más a tener en cuenta”. Es como si hubieran construido una jerarquía más: pasaron de considerar a la no-directividad como algo que estaba “arriba del todo” a considerarla como algo que está a la par con otras cosas, también muy importantes y relevantes: “mirar al menor, mirar a la persona adulta, mirar al entorno”. El concepto “dejar atrás la visión no-directiva” les da la idea de “abandonarla” o “superarla”; y, según su experiencia, ahora, la visión no-directiva -ni superada, ni abandonada-, la contemplan y, a la vez, dirigen la mirada a otros lugares. Creen que para explicarlo con más detalle, como nos comentan por correo electrónico, necesitarían más tiempo y más letras...

Tener el epicentro en niños y niñas puede llevar a olvidar otras dimensiones, como el papel de educadores y educadoras. En este sentido, por ejemplo, en el área de matemáticas decidieron seguir métodos Montessori, adquiriendo el material pertinente, considerando que ello les aporta

coherencia, y fortalece la sensación de continuidad.

También, en el grupo superior de infantil, introdujeron la línea del silencio. Después de un curso Montessori, la incorporaron al proyecto. Es un espacio de silencio, orden, atención y respeto que consideran les ofrece múltiples opciones y oportunidades para crecer.

En el curso 2011-2012, aprobaron seguir el currículo de primaria del Departamento de Enseñanza de la Generalidad de Cataluña, vaciando los contenidos curriculares y esforzándose en traducir el currículo en material concreto (algo muy similar a lo leído hace un momento), en rincones y proyectos, y en salidas. En ciertos aspectos lo consideran restrictivo y estrecho de miras, pero les acompaña en su camino de acompañamiento.

De una clara línea no directiva este espacio habría pasado a adaptar currículos oficiales. Con ello seguramente se separaría en gran medida de la enseñanza racionalista, científica y de claros principios de la Escuela Moderna. Las similitudes, como mínimo, las encontraríamos en algunas de las competencias establecidas por este centro de Tarragona, así como en las evaluaciones, la coeducación sexual, las excursiones, en determinados talleres que pudieran impartirse...

El espacio ha sufrido una evolución en cuanto a la mirada educativa: una evolución que va desde tener en cuenta solo el concepto de la no-directividad hasta ampliar la mirada y tener en cuenta, a la vez, otras cosas también muy importantes: al educando, a quien educa, a la familia, y al entorno (material y actitudinal).

Por otro lado, su propuesta de adaptar el currículo oficial -que les parece interesante como mapa- a material concreto. Adaptarlo a material concreto no significa que el currículo oficial pase a ser su guía de trabajo; simplemente que, además de tener en cuenta otras cosas (sobre todo, las necesidades infantiles que observan en el día a día), lo tienen en cuenta a la hora de preparar su material concreto.

Así pues, la evolución de su mirada educativa, según su experiencia, no tiene nada que ver (incluso no coincide temporalmente) con su decisión de tener en cuenta el currículo como una herramienta más a la hora de evaluar sus espacios y su oferta de materiales.

3.3.16 La Karantoina (Priorat, Tarragona)

La Karantoina es un proyecto que logro conocer gracias a la información que me proporciona, por correo electrónico, Submarí Lila. Nuevamente, nos ubicamos en Cataluña. En esta ocasión, se trata de una entidad educativa y una herramienta metodológica. Nuevamente, la fuente informativa es su propia página web, de donde prácticamente transcribiré todo lo que a

continuación puede leerse.¹³⁷

El proyecto legalizado como Asociación para la Crianza y la Educación la Karantoina quiere recuperar valores como el respeto a los ritmos biológicos, la empatía hacia las diferentes necesidades infantiles, la comprensión hacia las necesidades de las familias, así como tener un espacio para compartir e intercambiar aprendizajes, y convivir con los valores como el autodidactismo, la autonomía, la autogestión y la libertad.

Hay dos espacios pedagógicos en vigor en este lugar, uno para menores de entre tres y seis años, y otro para quienes tienen entre seis y doce años. La iniciativa de este proyecto surgió de la unión entre familias concienciadas de su responsabilidad en la crianza y la educación de su descendencia en 2010, y de profesionales que ya habían participado en la asociación la Abellarola (que ya vimos la situación que sufrió) durante el período entre el año 2004 y el 2008, experiencia promovida por la Asociación de Familias para Favorecer el Desarrollo Autónomo de la Infancia.

Este proyecto buscaría la continuación de una línea educativa, la educación activa, no directiva y constructivista, comprometida con toda una serie de valores, que deseaba que cada menor fuera quien decidiera qué aprendizajes y experiencias quería vivir, cuidando también todos los períodos previos a las operaciones concretas y formales que definía Piaget.

Por todo ello, ha de lograrse que las personas tengan el tiempo y espacio suficiente para tener una experiencia con el entorno, y con ambientes preparados, como para integrar los nuevos aprendizajes y relacionarlos con las experiencias previas.

La Karantoina afirma que a lo largo de la historia, la cuestión de la maternidad, la crianza y la educación ha girado en torno a la familia, la tribu o la comunidad en que esta está inmersa. En una amplia bibliografía, el tema de la crianza y la educación desde diferentes perspectivas y enfoques y nos ponen de manifiesto esta necesidad cultural de compartir la crianza y de establecer unos roles sociales.

Mencionan que psicólogos y psicoanalistas, como para la Karantoina serían Freud, Jung, Reich, Rogers, Piaget, Axline, Miller, Doltó, etcétera, ponen sobre la mesa, a través de sus investigaciones y teorías, las consecuencias a nivel de individuo que están íntimamente relacionadas con el hecho educativo, y destacan la responsabilidad que tiene la tribu.¹³⁸

Personalidades diversas, según este proyecto, aportan recursos educativos para completar los hallazgos científicos de la época. Montessori, Neill, Pikler, Freire, Freinet, Ferrer Guardia, Rosa Sensat, Colectivo Paideia, Tonucci... según esta asociación, nos dan un enfoque más constructivista y evolucionista del cómo y el qué de la educación.¹³⁹ En lo que ahora nos interesa, ahí está

¹³⁷ Recuperado de <http://karantoina.blogspot.com.es/>

¹³⁸ Recuperado de <http://karantoina.blogspot.com.es/p/justificacio-del-projecte-la-karantoina.html>

¹³⁹ Recuperado de <http://karantoina.blogspot.com.es/p/justificacio-del-projecte-la-karantoina.html>

Francisco Ferrer Guardia.

También consideran importante tener en cuenta los avances tecnológicos en torno a la medicina (microbiología, neurología, ginecología, obstetricia, etc.), pues abren debates sobre las estructuras internas del individuo. Autores como Leboyer, M. Odent, I. Fernández del Castillo, Goeres, Rodrigañez, Northup, colectivos de matronas..., consideran que “abren brecha”, planteando la relación entre la gestación y la crianza.¹⁴⁰

La renovación pedagógica del siglo pasado fue un comienzo de esta visión más constructivista de lo que debía ser la crianza y la educación. Este movimiento, que tuvo que ser interrumpido por los asesinatos, un levantamiento militar, una dictadura..., se recuperaría un tanto a principios de los años setenta del siglo pasado, aplicándose de una forma parcial, fruto todavía de la represión y el miedo del momento.

Este proyecto pretende ser una propuesta que tiene en cuenta todos estos hechos históricos que se vienen anunciando desde el siglo XVIII con la revolución industrial. Digerir todo esto implica comprender que el concepto tribu, comunidad, provincia, pueblo, ciudad ha cambiado, pero las necesidades internas de niñas y niños siguen siendo diferentes de las necesidades de las personas adultas. Por mucho que la sociedad haya conseguido rapidez y precisión con la tecnología, los tiempos infantiles son otros.

Se ofrece aquí un espacio, materiales, entornos, para que las personas puedan decidir la actividad que deseen desarrollar en cada momento. Con el tiempo necesario y un entorno respetuoso con los ritmos vitales de cada persona, esta es quien marcará el propio hilo conductor de su vida. De este modo, ni el espacio ni quienes acompañan anticiparán con objetivos o propuestas educativas determinadas. Se parte del deseo interno de conocer y experimentar los propios procesos de vida.

Aquí se procura que las personas resuelvan los conflictos internos y externos por ellas mismas, entendiendo que estos proporcionarán nuevos retos y dudas que se resolverían. Se entiende que las experiencias obtenidas en diferentes vivencias, así como las experiencias concretas, proporcionan a la persona la capacidad de llevar a cabo su propio interés de acuerdo con su momento evolutivo. La persona es quien encontrará la manera de llevar a cabo la actividad que se propone. Es el hecho de que no se potencie ni la competitividad ni la directividad (hecho en parte similar al objetivo de la Escuela Moderna) para el objeto de deseo, o por la actividad, lo que permite a la persona la tranquilidad y el equilibrio para decidir. Se hace necesario, pues, el respeto a la individualidad y a los diferentes estados de la persona (desde el egocéntrico e individualista al más social, participativo y cooperativo).

¹⁴⁰ Ibídem.

Quienes ejerzan de acompañantes en este lugar serían personas informadas y documentadas de los conceptos teóricos referentes a la no directividad y a la pedagogía activa que exponen diferentes autores y autoras predecesoras de nuestros días, y tendrían la función de observar, percibir, comprender, facilitar ... los procesos de desarrollo infantiles. Como en la escuela de Ferrer, la formación del profesorado aquí parece tener gran trascendencia. Y no solo la formación, sino, especialmente, la reflexión sobre la propia práctica (en clara referencia a Paulo Freire).

Más similitudes con la Escuela Moderna tendrían que ver con el respeto mutuo que se fomenta en este espacio (por lo que es necesario el conocimiento y la puesta en práctica de límites y responsabilidades para las que velará la figura acompañante), y con que se trata de un proyecto consciente de la sociedad en la que se encuentra y que muestra, a petición infantil, la sociedad real en que viven a través de información, excursiones y visitas que piden...

La Karantoina se presenta como agente de cambio, estando integrado por personas que se encontrarían comprometidas con la transformación social desde la “noviolencia”, y a través del propio estilo de vida respetuoso. La aconfesionalidad sería una de la más claras coincidencias con la Escuela Moderna... y un hecho que no suele reflejarse en la mayoría de proyectos aquí analizados.

Probablemente sería necesaria mucha más información para establecer similitudes y diferencias de este proyecto con la Escuela Moderna. No se define a sí mismo como aspirante a llevar a cabo una enseñanza racionalista ni científica como la de Ferrer, ni a la transmitir valores tan marcados como los de *Principios de moral científica*. Pero que no se definan así no significa que estén lejos de esa enseñanza, como me comunican a través de un correo electrónico. Ello, afirman, podría ser por tener como referente a la “pedagogía científica” de la doctora María Montessori, cuyos materiales son (algunos) un ejemplo clarísimo, en su opinión, de la búsqueda de la racionalidad y el cientifismo, aislando características (longitud, amplitud, coloración, sonido...) y buscando un proceso de simbolización creciente (en lo referente a los materiales matemáticos) o un análisis detenido (en lo referente al material de lenguaje). Esta asociación no pone el acento en los aprendizajes (si son racionalistas/científicos o no), sino en cómo son realizados: es decir, por el interés de la propia persona.

La coeducación sexual sería un hecho, y sobre coeducación de clases sociales, en este punto, en opinión de este proyecto, sería conveniente saber qué se entiende por clase social. Si tiene que ver exclusivamente con la economía familiar, no todas las familias pagan la misma cuota, ya que hay familias que no pueden abonar todo. La economía es un factor importante, pero no el único factor para decidir si aceptan a una nueva familia. Sobre si habría la misma preocupación por la higiene que hubo en la Escuela Moderna, no podría realizar una apreciación exacta.

El juego sí parece habitual en base a lo que se refleja en la página de internet de la

asociación, si bien no habría asignaturas, ni horarios, ni conferencias dominicales, ni boletín. Quizás, además de las similitudes ya mencionadas, habría algunos paralelismos en la metodología, la preocupación por los materiales, el no fomentar ni la competitividad ni los premios ni castigos, las excursiones, o el seguir el libre deseo del educando, hecho que en la Escuela Moderna, como ya se ha mencionado en diversas ocasiones, ocurría en el primer año normal. Igualmente, se podrían mencionar, de este proyecto, los GAC (Grupos de Aprendizaje Colectivo), realizados por las personas adultas interesadas en temas concretos. Estos GACs estarían inspirados en la Escuela Popular de Prosperidad (Madrid), y en Freire; podría establecerse similitud entre ellos y el interés de Ferrer Guardia por la formación de la clase obrera, y especialmente con las conferencias dominicales, las misas de la ciencia, como él mismo las llamaba.

3.3.17 Liberi (Premiá de Mar, Barcelona)

Liberi es una escuela totalmente legal, homologada y reconocida por la Generalitat de Catalunya, nacida en el curso 2012-2013, que se encuentra en Premiá de Mar, cerca de Barcelona. Abre de lunes a viernes, de nueve de la mañana a cuatro de la tarde. Aunque la fuente principal para hablar de esta escuela es su página de internet, y toda la información prácticamente transcrita de ella,¹⁴¹ también en este mismo lugar encontramos *Para Todos La 2*, un programa de dicha cadena donde se presentaba un debate titulado “Una escuela alternativa”, emitido el nueve de mayo del año 2013, donde se hablaba de este proyecto.¹⁴²

Gracias a dicho espacio, sabemos que el juego en este centro se considera una herramienta fundamental de desarrollo, así como el respeto al mismo, pues no se considera una pérdida de tiempo, sino una herramienta de aprendizaje básica.

No hay programación predeterminada, ni currículo; las personas adultas se adaptan a los intereses de niños y niñas, acompañando, respetando sus ritmos. Niños y niñas leen, comparten, acuden a rincones para ello, también a otros para aprender historia, hacer teatro... y las matemáticas se aprenden con materiales Montessori, y algunos otros. La música ocupa un papel importante.

Padres y madres pueden acompañar a niños y niñas todo el tiempo que quieran, no perdiendo nada de su crecimiento, hecho que supone probablemente una experiencia pionera en el Estado español.

Mientras el alumnado trabaja o juega, no se le puede molestar, ni interrumpir; todas las emociones se estiman como válidas, hasta el enfado, la rabia o la tristeza. Eso sí, no se tolera

¹⁴¹ Recuperado de <http://www.escolaliberi.com/cast/>

¹⁴² Recuperado de <http://www.escolaliberi.com/cast/escuela-libre-activa-videos.php>

ninguna clase de violencia física.

Los conflictos se califican como dolorosos y se afrontan con delicadeza. En caso de agresión, se impide, pero sin hacer sentir peor a quien agrede, sino que se le acompaña y se le acepta, en un proceso muy largo en el cual, muy poco a poco, quien agrede aprenderá a explicarse, si así lo desea.

Las competencias básicas, calcular, leer, escribir... se consideran necesidades casi biológicas, de adaptación social. Niños y niñas aprenden, por ejemplo, a leer por su propia iniciativa, sin autoridad.

Crean que el aprendizaje y la cultura no tienen que ver necesariamente con las instituciones, creencia que consideran una "trampa" de más de doscientos años de existencia. La memorización en la enseñanza actual estatal, por su parte, opinan que implica una jerarquización, de entre quien enseña y quien debe memorizar, una relación directiva y autoritaria.

El alumnado estará en torno a cincuenta niños y niñas de entre seis y doce años, y en Liberi, según ahora se transcribe de su página de internet, los ejes centrales son el respeto a niños y niñas y a sus procesos de desarrollo, el acompañamiento afectivo (considerando que la inteligencia y los procesos de desarrollo solo pueden construirse sobre la base de unos vínculos afectivos seguros) y la idea de comunidad.

En esta escuela niñas y niños saben qué pueden y qué no pueden hacer físicamente (y si por su experiencia anterior no lo saben, necesitan descubrirlo). No se impiden actividades físicas espontáneas con la excusa del daño que pudieran producirse.

Liberi afirma situarse en la línea de María Montessori, Célestin Freinet, Francisco Ferrer Guardia, Rosa Sensat o Pere Vergés, considerando que solo se aprende lo que se aprende por uno mismo; lo que se aprende es importante, pero muchísimo más importante todavía es cómo se aprende.¹⁴³

Considera que Carlos Lerena es el que hace el diagnóstico más fundamentado del sistema escolar en España en su obra *Escuela, ideología y clases sociales en España*, y redondea de manera magistral (y no por ello cerrada) la crítica al sistema escolar o, si se quiere, un análisis sociológico (con un enfoque arqueológico y genealógico) a la escuela, la cultura contemporánea y las “corrientes” que la pretenden justificar y apuntalar para imponer su poder y discurso.¹⁴⁴

Por ahí se entiende más Liberi y algunas transgresiones que creen representar, como la de permitir lo que estiman “impermitible”: la entrada de la familia a la escuela. Esa vía “relacional”, más bien psicosocial frente al culto del niño sujeto y objeto de la tiranía de su propio desarrollo, de

¹⁴³ Recuperado de <http://www.escolaliberi.com/cast/escuela-libre-activa-linea.php>

¹⁴⁴ Información recibida por correo electrónico.

buscar las relaciones, de dar la palabra al niño y validar su movimiento aunque no sea “agradable” es algo que forma parte de su accionar.¹⁴⁵

El papel principal en el aprendizaje en este centro es el educando, sus necesidades de desarrollo y sus intereses, siendo importante tener en cuenta que aquí niñas y niños no aprenden datos aislados, sino que adquieren una cosmovisión. Esta forma de aprender respeta la curiosidad y la creatividad naturales.

Siguiendo con la transcripción de la información recogida en la web de la escuela, es necesario mencionar que hay ambientes permanentes, descritos a continuación, de una forma resumida.

Las similitudes con la Escuela Moderna son considerables, y en Liberi encontramos hasta editorial, con todo tipo de materiales para que el alumnado edite libros o revistas sobre los temas que están trabajando, o cualquier otro que deseen.

Aquí también hay matemáticas, en un ambiente llamado secretos de las matemáticas, con materiales Montessori de matemáticas, juegos de lógica de matemáticos importantes de la historia, formas geométricas para armar y desentrañar, y materiales de matemáticas de otras culturas.

Como también aprobaría Eliseo Reclus, nos encontramos con un ambiente llamado explorar el mundo, con globos terráqueos de distintos tamaños, atlas, mapas, libros sobre distintos lugares del mundo, libros editados por alumnado y sus familias, sobre sus viajes o países de procedencia; otro ambiente es el universo, con un mini planetario, y esquemas tridimensionales para entender el movimiento de la tierra alrededor del sol; en el ambiente cuyo nombre es viaje por la historia hay grandes esquemas visuales que permiten ver la historia de las civilizaciones.

Hay taller de arte, con materiales para pintar, dibujar, hacer esculturas y todo tipo de manualidades. También hay casita de música, para tocar instrumentos reales (nunca de juguete), bailar, y escuchar música. Cada día habrá actividades de música, canto o baile a los que el alumnado puede integrarse si lo desea. Hasta el momento, todo con grandes similitudes con la Escuela Moderna.

Como se mencionó con anterioridad, hay también teatro, con un escenario en el exterior y materiales para que niñas y niños escriban sus propias obras, o elijan obras ya escritas, o improvisen. También hay materiales para crear decorados y disfraces.

Todos los materiales y ambientes pueden usarse como cada niño o niña desee o necesite. La única condición es no romper ni estropear las cosas; y al acabar, dejar absolutamente cualquier objeto recogido.

Liberi tendría como objetivo invitar con frecuencia a actores y actrices, cuentacuentos y

¹⁴⁵ Información recibida por correo electrónico.

músicos, para ofrecer espectáculos, en muchos de los cuales quizás el alumnado podría participar de algún modo si así lo deseara.

No olvidaremos mencionar, como se refleja en la web de la escuela, el huerto-jardín, en forma de mandala (concepto que en el hinduismo y en el budismo implica un dibujo complejo, generalmente circular, que representa las fuerzas que regulan el universo y que sirve como apoyo de la meditación), basado en criterios de ecología y permacultura. Los niños y las niñas pueden participar en el trabajo del huerto y también construir lugares para seres vivos beneficiosos para el ecosistema.

Es interesante reseñar que en Liberi siempre habrá frutas, frutos secos y otros alimentos sanos no cocinados a disposición de los niños y de las niñas, todo ello con una procedencia ecológica. El resto de lo que se ingiera, lo trae cada cual de su domicilio.

El almuerzo de personas adultas se produce a las doce y media de la mañana. En ese momento, el alumnado que así lo desee, puede comer. Quien prefiera hacerlo en otra ocasión, posee lo fundamental para ello, y luego recogerá lo empleado.

Las personas adultas, como ya ha quedado claro, no dirigen ni anticipan, ni siquiera a través de mecanismos amables o sutiles. Nunca expresarán como se hace tal o cual cosa, sino en todo caso, y siempre a partir de la iniciativa infantil, afirmarán, como individualidad adulta, como realizan la tarea, mostrando que hay alternativas de igual validez.

No tenemos información sobre si hay o no matrículas progresivas en función del poder adquisitivo de padres y/o madres. El precio de la matriculación es de 250 euros, y de la mensualidad individual de 340 euros, siendo de 550 euros si se escolarizan a dos hermanos o hermanas, y de 750 euros si se escolarizan a tres hermanos o hermanas.

En líneas generales, lo aquí expresado es la información que podría encontrarse sobre la escuela libre Liberi. No sería sencillo calificar su enseñanza como científica o racional, ni encontramos unos principios marcados como los que encontrábamos en la Escuela Moderna -hecho que nos sucederá con más escuelas como leeremos a continuación-, por lo menos por escrito.

La coeducación sexual parece asumida, así como el papel preponderante del juego como herramienta educativa. Los horarios no son cerrados, y en lugar de asignaturas hay ambientes, sin una evaluación con exámenes, ni tampoco premios ni castigos.

El hecho de que mencionen inicialmente a Ferrer facilita hablar de este proyecto en esta tesis, si bien sería fantástico contar con mas datos que enriquecieran estas páginas. En todo caso, se trataría de una experiencia pedagógica de enorme interés en la actualidad, bajo mi punto de vista.

Liberi tiene conexión con el cuestionamiento de las instituciones, de su poder, de los saberes que fabrica, del rechazo a la terapización del niño, la *sicologización* de la enseñanza, la

medicalización bestial que existe en Catalunya. Su discurso está en la línea de las vías relacionales, sociales y analíticas del niño y no de una visión orgánica y *biologista* de este, que lo contempla como un objeto medicalizable y enfermo que debe adaptarse a lo inadaptable, con el precio de su sumisión.¹⁴⁶

3.3.18 La Esencia (Elche, Alicante)

El colectivo La Esencia nació en 2012, por la inquietud de personas afines a un estilo de vida que respeta los ritmos biológicos de los seres humanos. El proyecto ha sido algo itinerante antes de llegar a la localidad de Elche, Alicante. El espacio para menores estuvo en funcionamiento el curso 2013/2014 en Altea (Alicante). Como dice su página de internet, creaban un espacio de aprendizaje colectivo con el acompañamiento como metodología, desde el respeto y el amor, con una actitud no directiva, ni intervencionista, en un espacio libre de cualquier tipo de represión y/o autoritarismo.¹⁴⁷

En este breve periodo de tiempo se dieron cuenta de que no es viable intentar cambiar la educación sin cambiar también la sociedad y viceversa. Los dos cambios han de hacerse a la par, desde una postura de apoyo mutuo y mucha confianza, valores que son escasos actualmente en nuestro entorno.

La Esencia, actualmente, se está centrando en la difusión y formación de padres, madres y personal educativo, para en un breve periodo de tiempo retomar el espacio de aprendizaje de niños y niñas. Y es que, el tema de las formaciones, es una forma de autogestionar y financiar el nuevo espacio previsto para el curso 2015/2016.

El aprendizaje basado en la pedagogía libertaria tanto para menores, como para adolescentes y personas adultas, es el fundamento de este proyecto. Los cursos que realizan, en este sentido, son habituales.

De su espacio web transcribimos que a la pedagogía que llevan a cabo la denominan SEPAC (Sistema Educativo Público Autogestionado Cooperativista), la cual se basa en el apoyo mutuo, la confianza, la cooperación y la autogestión.¹⁴⁸

Hacen accesible este sistema educativo a todas las personas mediante el sistema SEM (Sistema Económico Mutualista Mancomunado), teniendo en cuenta su situación y sus necesidades, hecho que consideran necesario e indispensable para el desarrollo integral de la sociedad a la que

¹⁴⁶ Información recibida por correo electrónico.

¹⁴⁷ Recuperado de http://laesencia.org/?page_id=90

¹⁴⁸ Ibidem.

aspiran.¹⁴⁹

En su página, también se informa de que la estructura de La Esencia, es colectiva, horizontal y asamblearia, tomando las decisiones por consenso, desarrollando la escucha activa, el reconocimiento y el contacto emocional a nivel personal y colectivo, creando dinámicas de relación, reflexión y comprensión.

Su dinámica educativa interna esta basada en la libertad responsable, para alcanzar la máxima libertad individual y grupal. Practican la pedagogía libertaria, “pedagogía partidaria de la libertad” y no del libertinaje o libre albedrío, pedagogía que se aleja de lo que adiestra, distrae o anestesia y obvia un análisis crítico de la sociedad.

Consideran su dinámica educativa como terapéutica, ayudando a eliminar conflictos personales y evolutivos, intelectuales, afectivos y sociales, creando un clima psicológico de libertad, cargado de comprensión, aceptación y seguridad, para llevar una vida plena, equilibrada y feliz.

A falta de reanudar el proyecto de aprendizaje para niñas y niños, con los ideales que comentamos, La Esencia, además, como ya se ha mencionado, organiza diversas actividades, como jornadas, charlas, debates, o talleres, sobre temáticas de interés integral, es decir, todo lo relacionado no solo con la educación, sino también con la salud, la alimentación, el crecimiento personal, el medio ambiente, otras formas de economía... Todo ello desde, por y para la autogestión de las vidas de las personas.

La idea que promueven, se vincula con la emancipación del capitalismo para salir de la dependencia sistémica y poder llegar a la autosuficiencia en todos los ámbitos de la vida, liberándonos de cualquier forma de control y autoridad, y de toda la opresión, para así conseguir un nivel de independencia y de libertad que nos permita autogestionar nuestras vidas.

A Ferrer Guardia lo consideran un gran referente para todo proyecto libertario, y afirman seguir sus pasos, adaptándose a estos tiempos, llegando mas lejos, es decir, van a seguir difundiendo y, en breve, practicando la coeducación, el higienismo y la educación integral, incluyendo también la educación en valores, la autorregulación, la libertad responsable, el respeto hacia todo ser vivo (veganismo), y similares.

Los valores en este espacio se transmiten a través de las vivencias y experiencias cotidianas a través de las cuales se introyectan los principios básicos de la filosofía y la ética humanista y/o ácrata.

En el espacio ni han existido ni existirán premios, castigos, exámenes o evaluaciones. Las relaciones se construyen desde el respeto, sin modelar los comportamientos, en un entorno de seguridad en el que no se reprimirán emociones.

¹⁴⁹ Ibidem.

Se trata de un proyecto libre de sexismo, racismo y especismo, evitando el lenguaje, los materiales y las actitudes diferenciales según el sexo, color o especie. Como en la Escuela Moderna, el juego se considera un pilar básico de aprendizaje.

Andreia es el nombre del espacio de aprendizaje colectivo dedicado a las personas adultas dentro de La Esencia, otra similitud más con la Escuela Moderna: la especial atención al aprendizaje independientemente de la edad.

De su web transcribimos que el nombre de Andreia proviene de la andragogía, que es el conjunto de las técnicas de enseñanza orientadas a educar personas adultas, en contraposición a la pedagogía, que es la enseñanza orientada a menores, y de la antropogía, que es la ciencia y el arte de instruir y educar permanentemente al ser humano, en cualquier período de su desarrollo psico-biológico y en función de su vida natural, ergológica y social.¹⁵⁰

Leer el proyecto educativo de La Esencia es prácticamente llegar a algo así como a lo que probablemente hubiera llegado a ser la Escuela Moderna. Los niveles de reflexión, las similitudes, los objetivos, los valores, la metodología (hasta las excursiones), y hasta parte de los contenidos harían llegar a esa conclusión.

Si en 2015 este espacio vuelve a convertirse en un lugar de aprendizaje para niñas y niños, quizás hasta podría hablarse de un lugar heredero de la Escuela Moderna, probablemente con unos análisis y unas prácticas más relacionados con la enseñanza científica, racionalista e integral que los que plantearía la mismísima Paideia. De hecho, por correo electrónico me informaron de que en julio de 2014, ofrecieron una escuela libre de verano como experiencia práctica, y uno de sus miembros, en alguna presentación del proyecto, consideró que La Esencia es la nueva Escuela Moderna.

3.3.19 De Escuela Moderna a escuelas libres... de perspectivas sociales transformadoras.

Hola, buenos días. Llamo porque estoy realizando una tesis doctoral sobre la vigencia de los principios pedagógicos de la Escuela Moderna de Ferrer Guardia en el siglo XXI en el Estado español. Les envié uno o dos correos electrónicos al respecto. Querría saber, si fuera tan amable, si tuvieron la ocasión de leerlos... y si tendrían la amabilidad y disponibilidad de responder...

Sí, pero no nos interesa, gracias.

La frustración que genera esta respuesta de seis palabras a la típica introducción, de tantas llamadas que realicé, es difícil de explicar. El número de correos electrónicos, llamadas, y hasta mensajes telefónicos, en todas sus modalidades, efectuados para esta tesis doctoral probablemente superen, con creces, la centena.

Cuando sabes que han leído lo que has escrito, y no le han hecho ni soberano caso, y no han correspondido con ese mínimo que sería responder negativamente... y eso por no hablar de esa expresión que tanto me han dedicado, tanto por teléfono como por correo electrónico: Estamos muy liadas, pero cuando podamos te respondemos. Eso sí, nos parece muy interesante lo que estás haciendo... Y los meses pasaron, y nunca recibí nada.

La enumeración de proyectos, escuelas libres, espacios educativos... que no han respondido un simple correo electrónico son considerables. El objetivo de este trabajo era presentar tantos centros como existieran, por muy pequeños que fueran, por muy nuevos que fueran... misión imposible.

No hay que ignorar que, realmente, la legalidad no está del lado de las escuelas libres. Y cuando realizas algo precisamente ilegal, o alegal, y no sabes quien te está escribiendo, existe la posibilidad de que se tratara de alguien relacionado con la inspección, o con la fiscalía de menores, o con las fuerzas y cuerpos de seguridad del Estado bajo alguna investigación, o con el periodismo sensacionalista... pero en la gran mayoría de las escuelas, las informaciones ya están colgadas en páginas de internet propias o ajenas, con lo cual, seguramente, una mínima respuesta a un correo electrónico podría interpretarse como cortesía.

En este sentido, hay que agradecer la formalidad de la Xarxa d'Educació Lliure (XELL), cuya traducción vendría a ser algo así como Red de Educación Libre. Se trata de una asociación a favor de una mirada respetuosa hacia las necesidades vitales de la infancia, con la concepción de que educar no significa instruir, ni siquiera enseñar, sino más bien cuidar y acompañar los procesos de vida.

La información sobre la legalidad de los proyectos alternativos es interesante: como se informa en la página de internet de Xell, en muchos Estados occidentales se aceptan modelos alternativos, hecho que no sucede en el Estado español. La escolarización oficial es obligatoria de los seis a los 16 años.¹⁵¹

Los requisitos de legalización de escuelas hacen imposible la regularización de proyectos

modestos, y las escuelas libres no son legales a día de hoy. Eso sí, la Xell no pretende ir en contra de nada ni de nadie, sino a favor del derecho de cada familia a decidir cómo acompaña a su descendencia en su proceso de crecimiento.

A través de un correo electrónico, esta asociación nos informa de que no tienen ningún escrito propio que hable de Ferrer Guardia, ni cuentan tampoco con escuelas que se definan como libertarias. De hecho, entre sus proyectos afines no incluyen a Paideia, por ejemplo, aunque sí a escuelas de las que sí se ha tratado en este trabajo, como Tximeleta, Ojo de agua o Els Donyets.

Consideran que comparten bastante con la Escuela Moderna la forma de estar y hacer con los niños y niñas, pero desde otra óptica. Acompañan el crecimiento y maduración sin ninguna expectativa ni objetivo socio-político.

No entienden la educación como una herramienta para cambiar la sociedad; intentan solo favorecer el autoaprendizaje y que los seres pequeños no desconecten de si mismos, de quien son, de qué les gusta...

Para ello, afirman en el citado correo electrónico, es cierto que mucho de lo que proponía Ferrer Guardia, se podría ver en las propuestas de sus centros alternativos, pero desde dentro, pues la idea que les lleva a ello, reiteran, a veces es muy distinta.

Hay que reconocer a la Xell su formalidad. Se trata de una excepción que confirma la regla:

Gracias por tu interés. Lamentablemente, el ritmo de la escuela no nos permite destinar energía a colaborar con proyectos como el tuyo.

Lo siento pero para explicarte todo tengo que dedicarle mucho tiempo a mi respuesta y ahora mismo no lo tengo. No tenemos nada parecido escrito así que tendría que hacerlo de nuevas. Siento no poder ayudarte.

Estas dos son respuestas reales recibidas al correo electrónico, que reflejan la dificultad que ha tenido la realización de este trabajo, como ya se expresó con anterioridad. Pese a obtener tantas similares a las transcritas, no cesaría en el empeño, respondiendo que, con una simple opinión sobre la Escuela Moderna, y con que me facilitaran enlaces sobre sus proyectos que pudieran leerse en algún lugar de internet, trataría de construir un escrito con la suficiente validez. Gracias a ello, en algunos casos, se pudo mejorar esta tesis.

La vigencia de muchas de las cuestiones en las que Ferrer sería pionero en el Estado español

es un hecho, en cuestiones en la enseñanza estatal como ya vimos, y en las escuelas libres de forma más clara.

Cuestiones como la coeducación sexual o el juego son hechos asumidos. Sobre la coeducación de clases sociales habría que hacer un análisis más crítico. Si en la Escuela Moderna su precio quizás la hizo inaccesible a amplias capas de la clase obrera, misma cuestión sucedería con la gran mayoría de las escuelas libres que mencionamos. En algunos casos habrá excepciones, matrículas progresivas, cambio de pagos por trabajos... pero por lo general, relacionar el número de personas paradas, o sin ingresos, en el Estado español, y los precios de matrículas y mensualidades de las escuelas libres... reflejaría una realidad clara. Obviamente, no incluimos aquí un análisis económico de las necesidades monetarias de estos proyectos, ni de los sueldos de quienes los mantienen.

Las cuestiones higiénicas, oficialmente, no ocupan ningún papel en las escuelas libres, prácticamente pasan desapercibidas. La formación del profesorado sería algo más importante, y muchas de las asociaciones realizan bastantes cursos de formación, también como fuente de financiación.

Asignaturas en las escuelas libres, como tales, no suelen existir... si bien rincones, talleres, espacios... pueden sonar de forma bastante similar. Probablemente, con toda una retórica de libertad, la palabra asignatura no sonaría “muy acorde”... aunque horarios, no estancos, si podrían resultar algo parecidos a los de la Escuela Moderna, en la práctica.

Metodológicamente, la mayor parte de los proyectos llevan a cabo algo bastante similar a lo que en la Escuela Moderna sucedía a partir del primer año normal. Eso sí, en la Escuela Moderna había una base clara antes de llegar a ese punto, y en la mayoría de proyectos esto no sucedería... salvo que niñas y niños lo pidieran.

La “mediatización diversa”, las influencias, los contextos externos, la sociedad de consumo, la publicidad, los medios de comunicación... son materias que no parecen abordarse en las escuelas libres o, al menos, no se anuncia, mientras que el respeto al libre crecimiento y desarrollo de niños y niñas es una constante. Es decir, se respeta la “jaula” en la que niñas y niños viven, justo tras salir de las puertas de escuelas presuntamente idílicas.

Sí que hay preocupación, o eso parece, en los materiales didácticos... si bien no queda claro hasta qué punto sería así, pues no parece existir un criterio claro en la mayoría de los proyectos sobre los ideales, valores, actitudes... que reflejarían los libros que se incluyen en rincones, talleres o proyectos.

No hay, presuntamente, en las escuelas libres, ni premios ni castigos... así como, en la mayoría de los casos, cuestiones relacionadas con la evaluación, de ningún tipo, o por lo menos de

forma declarada.

Excursiones si se producirían con una cierta regularidad, habiendo desaparecido cualquier hecho parecido a las conferencias dominicales. Boletines, u órganos de expresión de las escuelas libres, brillarían por su ausencia en la mayoría de los casos, existiendo en algunos casos blogs, perfiles de Facebook y similares.

La enseñanza científica y racional prácticamente, en lo que a concepto concreto y exacto se refiere, prácticamente estaría al borde de la muerte. Solo Paideia y La Esencia se le aproximarían un tanto.

Ferrer reconocía que la estructura jerárquica del capitalismo exigía que los trabajadores tuvieran ciertos rasgos de carácter específicos. Se les debía educar para que soportaran el aburrimiento y la monotonía de la fábrica y para que aceptaran obedientemente su organización. Los trabajadores debían ser puntuales, obedientes, pasivos, y además estar deseosos de aceptar su empleo y su posición.

Según Ferrer, las escuelas habían llegado a ser lo que Godwin había previsto en el siglo anterior. Al convertirse en las bases principales para la perpetuación de las instituciones existentes, las escuelas desembocaron en una dependencia de un sistema y método que condicionaba al estudiante a la obediencia y la humildad. Esta acusación, evidentemente, era hecha por gran variedad de críticos, pero, según el punto de vista de Ferrer, era el resultado inevitable de una enseñanza controlada por el Estado. (Spring, 2004, p. 13).

Un análisis como el citado, en una escuela libre actual, parece impensable. Si el capitalismo exigía, y exige, un carácter específico de sus súbditos, y la Escuela Moderna, en el lado opuesto, ofertaba unos principios claros, que nada tenían que ver con ese criminal sistema político-económico... las escuelas libres actuales no buscan ni tan siquiera mostrar unos valores contestatarios al régimen vigente; incluso algunas ya están legalizadas por este. De hecho, hasta la etapa infantil en Paideia lo estaría, según leímos con anterioridad.

—“¿Escuelas alternativas? ¡Ah, sí! Summerhill. ¡Aquellos años! Pero, ¿todavía existe?”.

Esta suele ser más o menos la tónica de los comentarios cuando se menciona la escuela alternativa. Parece cosa del pasado, del hippismo y de mayo del 68, con una figura emblemática que todo el mundo recuerda con una cierta nostalgia teñida de irrealidad, de cuando soñábamos un mundo imposible. Es algo así como “¡quién fuera libre!”. Pero rápidamente se ponen los pies en la tierra y se piensa que eso ya no tiene que ver con nuestro mundo.

Sin embargo, esta visión refleja un conjunto de reduccionismos, desconocimientos, además de olvidos, cuando no pretendidos ocultamientos, que han relegado a las sombras, dentro del mundo de la pedagogía y la educación, a todas aquellas numerosas, ricas y variadas experiencias de educación y escuela, que se salen del modelo convencional de escolaridad.

(...) Pero la realidad muestra que incluso en países como el nuestro, con legislaciones nada propicias, también se dan casos: en los años 70 (¡en pleno franquismo!), aparecieron Paideia (Martín Luengo, 1990, 1993) y O Pelouro (*Cuadernos de Pedagogía*, 313). E incluso en las condiciones actuales, a pesar de disponer de un sistema tan normalizado y reglamentado, siguen surgiendo algunas más, como Els Donyets, en Valencia; El Roure, en Barcelona; Ojo de Agua, en Alicante, o Alavida, en Madrid.

No deja de ser chocante, sin embargo, que en la actualidad todas estas experiencias y la literatura pedagógica que ha nacido de ellas hayan dejado de tener el reconocimiento de que gozaron en otras épocas. ¿Es que quizás se considera que la escuela ya está bien inventada y que ahora solo necesitamos reformas para adaptarlas a las nuevas “necesidades sociales”? Creo que este es uno de los males pedagógicos de nuestra época. Un cierto pánico social, maliciosamente inducido, nos ha hecho creer que nuestros hijos están en peligro, si no se preparan para las nuevas necesidades sociales, lo que significa la incorporación y la adaptación al modelo educativo convencional y a sus metas. Pero el precio es que cada vez pensamos menos en qué es lo que necesita la infancia para crecer con equilibrio e integridad,

atrapados en el discurso de la preparación para las demandas sociales. (Contreras, 2004, pp. 12-15).

En esta cita también podría haber incluido la opinión del autor según la cual muchas de estas escuelas estaban haciendo una amplia difusión de sus ideas y experiencias (Ibíd.). Esto hubiera sido fantástico para esta tesis, habría significado un ahorro tan grande en horas, esfuerzo, dedicación, frustraciones... pero si quizás en el 2004 esto fue así, en el 2014 no lo sería. Salvo que quien escribe tuviera gran torpeza en encontrar la información, pudiera ser.

Una cuestión enormemente negativa a la hora de escribir sobre escuelas libres (además del ambicioso objetivo frustrado de poder hablar de todas ellas, y no solo de algunas...), y con ello también reflejaría que “serían todas las que están, pero no estarían todas las que son”, ha sido la prácticamente nula información encontrada.

El proceso de búsqueda de información, a través de todos los listados encontrados de escuelas libres, correos electrónicos a todas las que tuvieran menores superiores a los seis años (incluyendo preguntar por otras experiencias que no figuraran en listados), llamadas, mensajes a través de dispositivos móviles... solo lograba, en gran parte, respuestas con enlaces a páginas de internet, blogs, perfiles de Facebook... de las propias escuelas. Si bien es cierto que algunos proyectos enviaron sus proyectos educativos.

La negatividad también vendría dada por la imposibilidad del contraste de información, pues no había nada, ni positivo, ni negativo, ni analítico, ni crítico... relacionado con aquello de lo que estaba escribiendo.

Aún así, la ética a nivel personal la aseguré enviando a todas y cada una de las escuelas lo que había escrito sobre ellas, para que añadieran o rectificaran lo que creyeran oportuno. Algunas así lo hicieron.

El sentido crítico, por tanto, de conocer lo que realmente ocurre en estos espacios solo vendrá dado por el capítulo más cualitativo de esta tesis, la investigación de campo. Parece que el régimen político-económico ha fagocitado todo. Pero he intentado reflejar resistencias, algunas con años de historia. De ahí a que dichas resistencias mantuvieran la vigencia de la Escuela Moderna... hay un gran paso. Muchas cuestiones están asumidas, hasta por la enseñanza estatal, al menos retóricamente. La aspiración de llegar a un nuevo mundo, ese que se reflejaba en el libro de lectura inicial de la Escuela Moderna, *Las aventuras de Nono*, no lo he podido encontrar en el discurso de ningún proyecto. Quizás lo hay en alguno, o en más de uno. Quizás las personas que forman parte de estos proyectos no están solo por tener un sueldo, unos ingresos, e invierten su dinero en esto,

como hacía Francisco Ferrer. Quizás en estos proyectos se están “jugando el tipo”, y quizás el Estado pretenda cerrarlos, y la Iglesia los critique, y se les acabe criminalizando, pues pena de muerte, oficialmente, ya no existe en el Estado español, como para matar a nadie. Pero no he visto nada de eso.

Se pueden autodenominar escuelas libres, y la mayoría están fuera de la ley. Pero no están perseguidas, y salvo el caso reflejado de Papoula, y los apuntes represivos ya comentados, todas las escuelas siguen su curso, año tras año. Bajo mi punto de vista, todas las escuelas libres analizadas podrían ser legales sin grandes problemas, no suponen ninguna clase de oposición al régimen, ninguna amenaza... de sus muros no han salido, que se sepa, personas revolucionarias o subversivas de ningún tipo.

Es llamativo, sin embargo, que se celebraran en abril del año 2015, las I Jornadas de Pedagogía Libertaria, con la asistencia de diversos proyectos que figuran en esta tesis, como La Esencia, Tierra de niños y niñas, y El Donyets, organizadas por la Confederación General del Trabajo (CGT).¹⁵²

Sorprende que centros que no se autodefinen como libertarios participen en unas jornadas de presunta difusión de la pedagogía libertaria. Aún más podría sorprender que el sindicato organizador, mantenga un espacio denominado “Biblioteca Libertaria Ferrer i Guardia”, simplemente por el hecho de que, como ya leímos, y como se encuentra en la obra póstuma de Ferrer (2010), este se posicionaba abiertamente contra las subvenciones. Y CGT, solo en subvenciones concedidas por la Subsecretaría de Empleo y Seguridad Social durante el año 2013, en proporción a su representatividad por la realización de actividades de carácter sindical, recibió 147.297,94 euros, siendo el séptimo sindicato que más dinero recibe por el citado concepto.¹⁵³

Paideia tampoco sería probablemente ningún ejemplo.

Paideia está diseñada por los adultos, y quien quiere estudiar en esta “Escuela Libre” debe aceptar su modo de funcionamiento. La asamblea de los estudiantes no puede ‘corregir’ esa forma de operar, no puede ‘cambiar’ el rumbo de la Institución. A los alumnos se les ha dicho que así es la verdadera “democracia”, la verdadera “autogestión” educativa; no tienen más remedio que creérselo y desempeñar en ese contexto su papel. Ya han sido redimidos, ya han sido liberados del autoritarismo escolar por la sabiduría organizativa y la

¹⁵² Recuperado de <http://www.cgt.org.es/noticias-cgt/noticias-cgt/primeras-jornadas-de-pedagogia-libertaria-de-la-cgt-en-valencia>

¹⁵³ Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2014/08/14/pdfs/BOE-A-2014-8727.pdf>

clarividencia ideológica de Los Adultos. (García, P., 2005, p. 85).

En 2015, se cumplen nueve años sin novedades editoriales de Paideia. En su estéticamente renovada página web de 2015, en escrito firmado por Josefa (fallecida en el año 2009), no sería a Ferrer a quien tendrían como modelo, como ahora, en una cita llena de fallos, podemos leer.

Seguimos prioritariamente a Piaget y sus colaboradores . [sic]

Este planteamiento es totalmente congruente con el de los primer@s. [sic] autor@s. , [sic] considerados “individualistas” de la Escuela Nueva (Rousseau, Pestalozzi, Fröbel...) así como a creador@. [sic] De nuevos [sic] sistemas como Dewey, Montessori, etc [sic].¹⁵⁴

Solo La Esencia, a través de comunicación privada, se considera aspirante a ser la heredera de la Escuela Moderna, una nueva Escuela Moderna. Por lo tanto, habría una iniciativa con el objetivo de mantener la vigencia de los principios pedagógicos de la Escuela Moderna. Que esta fuera la semilla que germinara en algo parecido a lo que fueron las escuelas racionalistas en el Estado español, parece mucho, y mucho más complejo. Malos tiempos para la lírica.

SEGUNDA PARTE

DESARROLLO EMPÍRICO

CAPÍTULO 4

NATURALEZA DE LA INVESTIGACIÓN

4.1 Escenario de la investigación

Un libro en blanco. Un escenario sin decorado, ni actores, ni actrices. Un plato vacío. Un vaso sin líquido. Un recinto deportivo sin personas. Ese sería el origen del escenario de la investigación presente.

Lo cierto es que pensaba que no habría quedado nada relacionado con la Escuela Moderna. En este mundo tan mediatizado que no nos aporta más que alternativas controladas, diversas caras de una misma moneda, ignoraba por completo el contexto actual. Y aún más, el contexto de hace más de un siglo.

El primer escenario de investigación sería teórico. Debía conocer toda la información posible sobre la realidad que supuso la Escuela Moderna. Un primer sondeo me hace ver, por internet, que hay un alto número de información... en la Universidad de San Diego, California. Hay material importante, un libro escrito por Ferrer Guardia... pero no están los boletines.

Logro encontrar el libro *Boletín de la Escuela Moderna*, en préstamo, en la Biblioteca de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Avanzo. Enlazando de un lugar a otro, llego a la Fundación Francisco Ferrer Guardia. Les pregunto si tendrían la posibilidad de poner a mi disposición de alguna forma, todo el material que necesitaría para mi trabajo. De repente, recibo, completos, todos los números de los boletines de los primeros cursos de la Escuela Moderna, más los *Principios de moral científica*, libro escrito por Ferrer (2009). Sentía que me había tocado la lotería. Todo digitalizado. Los boletines, con la letra y el formato de hacía más de un siglo, eran un tanto complejos de leer.

Ampliando la información con bibliografía adicional, con las fuentes primarias a mi alcance, todo sería más fácil. Obtener la legislación vigente no ofrecía dificultades; su “desmenuzamiento”, análisis crítico, la reflexión sobre qué había recuperado el sistema, para la perpetuación del régimen, de la Escuela Moderna... ya no sería tan sencillo.

Lo que sería uno de los mayores obstáculos de la investigación sería el acceso al campo, la autorización para entrar en un escenario en el cual quien allí asistiría sería difícil que no pareciera un extraño.

Primer paso, sondear el terreno. ¿Hay escuelas que se definan como racionalistas? ¿Dónde encuentro esta información? Nunca, en ninguna asignatura de la licenciatura en pedagogía, había tenido conocimiento de nada por parte de ninguna clase de docente.

Internet, de nuevo. Doy con listados de escuelas. Como escuela racionalista, en principio, no habría ninguna que se denominara así, por lo que la opción a la que me dirijo es a la de “pedagogía libre”, pues quizás llegue, de esta forma, a lo que busco.

Dato fundamental: me adentraba en un escenario al margen de la ley. Considero que, al igual que la Escuela Moderna, por su carácter e ideales, probablemente nunca habría sido legalizada (ocurrió lo contrario), una escuela similar, a día de hoy, no obtendría cobertura legal. De hecho, el currículo lo marca el Estado, y no posee precisamente ideas revolucionarias.

Contacto con una escuela. Es septiembre de 2013. El centro tiene página de internet, obtengo un teléfono de contacto. Llamo, me identifico, notifico mis objetivos, e informo de que enviaría al correo electrónico el pertinente documento de negociación. No obtengo ninguna traba, si bien desconozco la identidad concreta de la persona con la que he estado hablando.

Poco después, envío el documento de negociación. No pensaba que habría ningún inconveniente, y me resulta ilusionante pensar que puede haber al menos un lugar como la Escuela Moderna, pero en el siglo XXI. Error:

Hola Antonio.

Disculpa, pero ya es muy tarde y muchos correos que responder. Ya te contestaremos más tranquilamente en otro momento. Solo decirte que podemos tener un primer contacto si quieres en... Iremos a unas jornadas que se celebran allí. Las organizan un colectivo, ... las jornadas se llaman ...

Bueno ya estaremos en contacto.

Ah! se me olvidaba, será en el puente de diciembre.

Un saludo libertario. (Correo electrónico recibido. Martes, 8 de octubre de 2013).

De octubre de 2013, recibía una cita para... dos meses después. Nada parecido a esto se me había comentado por teléfono. Sin embargo, estimaba que, pese a las distancias temporales que se comentaban, no habría problema.

Opté por solicitarles una contestación más amplia cuando tuvieran más tiempo para ello. Les informe de mi participación en el congreso centenario de la Escuela Moderna de Guadalajara, en 2001, donde podrían encontrar mi nombre.

Les informaba de la necesidad “acuciante”, prácticamente, de acudir a su espacio, y de la dificultad que podría suponerme el desplazamiento a un lugar con difícil acceso, sin automóvil propio... y del contratiempo que podría suponer que estuviera con contrato de trabajo en vigor durante dichas fechas. Asimismo, me ponía a su disposición para que me preguntaran cualquier

hecho. Estas respuestas, así como las que acontecerán a continuación, eran reenviadas a mi tutor.

Te contestaremos lo antes posible. En cuanto cuadremos todas las visitas y prácticas que tenemos pendientes. (Correo electrónico recibido. Martes, 15 de octubre de 2013).

Ante la falta de concreción de la escuela, trato de informarme, para asistir, a las jornadas que me comentaron, obteniendo la siguiente respuesta:

Hola Antonio, la asistencia matinal sin comida ni desayuno serían 15 euros. No hay problema en que vengas con más personas. (Correo electrónico recibido. Sábado, 16 de noviembre de 2013).

Nunca en mi vida recuerdo haber pagado por la mera asistencia a una charla, pero aún así, parecería que la causa merecería la pena. Comienzo a intentar averiguar dónde se encontraría la zona donde se desarrollaría la charla, y maneras de llegar.

Pasa el tiempo, y no obtengo ninguna respuesta de la escuela. Pasa un mes, y dos prácticamente. Ingenuamente, pienso que al establecerse un contacto personal, todo será mucho más ágil y sencillo. Otro error.

Como no logro encontrar una forma de llegar al lugar de las jornadas, escribo al organizador. Ni tan siquiera existe un autobús de ningún tipo para llegar a donde se desarrollaría la charla a la que tanto necesitaría asistir. La respuesta que recibo, inesperada:

Hola Antonio.

Lamento informarte de que las plazas están cerradas, y aunque me escribiste casi a lo primero, no hiciste ningún tipo de reserva ni nada por el estilo, no tengo ni tus datos ni ningún tipo de ingreso, así que no puedes asistir porque no estás inscrito y el plazo está cerrado. Lo siento, un saludo. (Correo electrónico recibido. Martes, 3 de diciembre de 2013).

Reenviaría, al organizador, su correo electrónico inicial, para que él mismo viera como en él,

no se mencionaba absolutamente nada acerca de realizar reserva alguna ni nada por el estilo, por eso no lo hice. No realicé el ingreso porque desconocía por completo que hubiera que hacerlo por anticipado, ya que se trataba de una sola charla, de cuya tarifa había sido informado hacía dos semanas... no me permitieron la asistencia; ni tan siquiera obtuve respuesta a mi último correo.

Informaba a la escuela de los hechos. Mis correos electrónicos previos habían sido ignorados. Recibía la siguiente respuesta:

Hola Antonio,

Disculpa si no te han llegado los e-mail, pero sí los escribimos.

Si no te escribimos a ti directamente, fue a alguna persona de tu ciudad que nos ofrecía lo mismo. Disculpa si fue así.

Lo de las jornadas, cuando te lo dijimos no sabíamos que eran unas jornadas cerradas, es decir, nosotr@s [sic] es la primera vez que vamos a unas jornadas educativas en la que la entrada no haya sido libre. Y hace unas semanas que nos hemos enterado de esto que tu comentas.

Solo estaremos el sábado por la mañana.

Con respecto a la observación, solo puede ser una semana. Todo parece que está en tu contra, pero no está en nuestra mano lo que nos pides. Son muchas personas las que quieren hacer trabajos, prácticas, visitas.... y no podemos complacer a tod@s. [sic]

Esperamos tu respuesta. (Correo electrónico recibido. Martes, 3 de diciembre de 2013).

Duro varapalo. Tras tres meses. Empecé a buscar otro lugar, más serio. Con tres meses perdidos. Parecía que las personas que componían esta escuela no lograban entender qué era una tesis doctoral. ¿Habían leído el documento de negociación? La parte de las tres semanas, al menos, parecía que no...

Traté de encontrarme con los miembros del proyecto en la ciudad más cercana a donde se celebraban las jornadas, explicarles personalmente la necesidad de observación durante tres semanas. Esta fue la respuesta que obtuve:

Hola Antonio,

Nosotr@s [sic] exponemos de 9,30 a 14h. Posiblemente nos iremos después de comer, porque el hostel lo tenemos en la ciudad, ya que salimos [sic], haremos un día turismo.

Por ahora ven una semana a la escuela. Si surge alguna baja en las visitas te lo comunicamos y vienes tú. Ahora estoy en casa y no se que semana te hemos reservado, mañana te escribo y te lo digo. (Correo electrónico recibido. Miércoles, 4 de diciembre de 2013).

Ante esto, les respondí que agradecía su pronta respuesta. Como ya sabrían, realizar una tesis doctoral es algo bastante complejo, y una sola semana de observación no es algo que docentes, o un tribunal, aceptaran.

La incertidumbre no es algo agradable para nadie, y tampoco lo estaba siendo para mí. Solo necesitaría estar tres semanas, que realmente podrían considerarse como de prácticas, pues tendría la posibilidad de estar trabajando en la escuela como cualquiera allí. Todo esto ya lo había enviado como documento de negociación, y les ofrecía la posibilidad de reenviarlo -pues parecía que no lo habían leído-.

Les comentaba que entendería perfectamente que consideraran como algo invasivo que fuera gente externa, o que podían sentirse bajo investigación, para lo cual me ponía en su lugar. Pero si se ponían en el mío, comprenderían que deseaba hacer un buen trabajo, que después me encantaría compartir con todo el mundo.

También comentaba que durante la suficiencia investigadora me permitieron estar dos o tres semanas de observación participante, y les ofrecía la posibilidad de que, donde estuve, me avalaran, así como mi tutor y tutora, o quienes precisaran.

Mi situación se estaba complicando, pues el avance de los meses no suponía ninguna clase de mejora. No conocía, en esas fechas, otra escuela que concordara con los principios pedagógicos de Ferrer Guardia. Les preguntaba si sabrían de otra escuela como la suya...

Lo último que querría sería importunar, molestar, agobiar. Pero estábamos en diciembre de 2013, y no había avances. Me ponía a su total disposición, con la mayor flexibilidad posible. Si hubiera otra escuela, podría quizás alternar las semanas en una escuela y otra, pero no conocía...

La respuesta, más de lo mismo...

Buenas noches Antonio,

Ni nos sentimos espiad@s [sic], ni agobiad@s [sic]. Son cosas que tu planteas porque las tendrás en tu cabeza, pero aquí las personas que vienen que son muchas, son respetuosas con nuestro trabajo y nosotr@s [sic] con ell@s [sic]. Puede que sea que nuestro trabajo refleja nuestra forma de vida y no intentamos convencer a nadie de que esto es lo que se debe hacer.

Si vienes relajate y disfruta como lo hacemos nosotr@s [sic]. Nosotr@s [sic] no te vamos a examinar. Queremos que compartas cada momento y olvides las prisas y las imposiciones.

Estamos desde las 9,30h hasta las 18h. y se nos hace corto. Nos faltan horas para poder hacer todo lo que nos gustaría.

Si tienes que contar que has estado tres semanas nosotr@s [sic] lo confirmamos y no hay ningún problema.

Hasta pronto. No estaremos en contacto hasta pasado el puente, porque no veremos el correo. (Correo electrónico recibido. Jueves, 5 de diciembre de 2013).

Mis correos no surtían un gran efecto, no llegaban a nada. Realizaría un nuevo intento, en el cual reflejaba que estaría encantado de olvidar las prisas y las imposiciones en un mundo ideal..., pero las tres semanas se constituían en una necesidad mínima, no podría inventarme una tesis doctoral...

Buenas noches Antonio,

La semana que podemos darte es la última semana de Enero, y tiene que ser compartida con una chica.

Ya estaremos en contacto.

Un saludo libertario. (Correo electrónico recibido. Miércoles, 11 de diciembre de 2013).

Esta es la totalidad de la última respuesta que obtuve sobre mi necesidad de permanecer tres semanas en el centro. Para “colmo de males”, un mes después, en enero, recibía en un correo la siguiente “alegría”: “Te parecerá mentira, pero esta semana nos hemos dado cuenta de que el día 31

no hay cole” (correo electrónico recibido. Sábado, 11 de enero de 2014). A la pregunta sobre un alojamiento económico, me informaron de un hostel cercano... a veinte euros el día.

Como se ve, el acceso al escenario de investigación estaba siendo una materia muy complicada, y no lograba entender el porqué. No me aportaban alternativas, y no sentía nada parecido a la empatía.

Estimé que, una vez allí, podría ganarme la confianza del personal, para poder volver cuando estimaran oportuno. Sin embargo, desde el primer momento, lo que sentí es que allí sobraba, no solo quien ahora escribe, sino prácticamente quien fuera.

No entendía la razón por la cual me habían permitido estar allí, no consideraba que estuvieran a gusto con mi presencia, no tenía muy claro qué hacer, dónde estar... pensaba que ojalá me hubieran dado una negativa, como respuesta inicial, aunque no lo hubieran motivado. Mejor eso, que estar sintiendo algo realmente desagradable, como cuando se sobra en un lugar, y están deseando que te marches.

En la segunda escuela, todo lo contrario. En un primer momento, escribí a dos proyectos. Uno de ellos, nunca me contestó, pese a haberles escrito en dos ocasiones. Sin embargo, otro de ellos me respondió inmediatamente, proporcionándome un número de teléfono móvil personal para concordarlo todo. Nunca, en la primera escuela, me fue facilitado nada parecido para un trato más personal. No es que fuera estrictamente necesario, pero... una medida de cercanía sin duda hubiera sido, una forma de comunicación más humana, más directa, no mediante una pantalla de ordenador. Eso sí, no podría demostrar todo lo escrito hasta ahora, transcribiendo los correos electrónicos mencionados.

Por fin, un nuevo lugar, y todo facilidades. Me permitirían estar dos semanas, sin grandes inconvenientes. Les envié el documento de negociación pertinente de forma inmediata, para que tuvieran conocimiento de lo que necesitaba realizar. Ningún problema.

Algo más a reseñar sobre el escenario de la investigación sería la posibilidad de llegada a las escuelas. Ambas se ubicaban en entornos, digámoslo así, de difícil accesibilidad, si no se disponía de vehículo propio, como es mi caso.

En la primera escuela, ningún apoyo al respecto. De hecho, me dirigía allí con una persona nacida en el lugar donde se encontraba el centro... y dicha persona no conocía la dirección, y una vez en la zona, nos costó enormemente encontrar el lugar. No poseía ninguna información facilitadora al respecto.

Para llegar a la segunda escuela, todo fueron ventajas. Como muestra, todas las mañanas alguna de las profesionales del centro me recogía y llevaba hasta la escuela, como favor personal, sin pedir nada a cambio.

Las sensaciones en los escenarios, completamente diferentes. En la primera escuela, sentía que sobraba, lo cual era debido a la forma en que me trataban las adultas, si bien niños y niñas me prestaban toda la atención del mundo. En la segunda escuela, el propio ritmo de lo que sucedía suponía que todo transcurriera sin que mi presencia supusiera ni el más mínimo inconveniente, nadie me hacía sentir mal, por lo general. Niñas y niños no se distraían especialmente conmigo, mientras en la primera escuela, en mi opinión, les encantaba mi presencia.

Escenarios de investigación, teóricamente, con similitudes, ofrecían diferencias, bajo mi punto de vista, sustanciales. Todo ello lo veremos ampliado más adelante, pero a priori, nada hacía esperar tales diferencias.

4.2 ¿Cómo surge esta investigación?

Probablemente, los estudios académicos, y la estructuras de las carreras, en la actualidad Grados, pretenden una total especialización, una parcialización del conocimiento, un “ser persona experta en...”, o “eminencia sabia en...”, alguien que sabe mucho de poco, y poco de todo.

Lo fácil para quien ahora escribe hubiera sido continuar con aquello que realicé para obtener la suficiencia investigadora, profundizar en ello, ampliar el conocimiento sobre algo que, realmente, ya conocí. Oía las insinuaciones, veía los planes de futuro de quienes me rodeaban. A lo mejor ya sería, hoy, docente. Y a lo mejor, hoy también, ignorante.

Otra opción sería haber buscado un escenario de investigación simple, una temática concreta, un “no complicarme la vida.” Hay demasiadas personas que se sienten libres dentro de una jaula. No es este el caso.

La temática era prácticamente desconocida para mí, si bien no totalmente. Había realizado un trabajo monográfico en el tercer curso de lo que fue la licenciatura de pedagogía, leído algún libro, básicamente, *La Escuela Moderna* (Ferrer, 1976).

Realmente, como reflexión general, me había parecido interesante. Sin embargo, la obra no tenía una estructura definida, los capítulos me resultaban “yuxtapuestos”, no entendía la lógica del libro.

Fue en el año 2000. Había pasado tanto tiempo. En el centenario del nacimiento de la Escuela Moderna, año 2001, presentaría una ponencia en un congreso conmemorativo que se celebraría en Guadalajara. Fue emocionante, aunque, me sorprendió el bajo nivel de las ponencias presentadas, o esa es la opinión que tuve...

Desde entonces hasta plantearme realizar una tesis como la que he realizado... había pasado más de una década. No había vuelto a escuchar nada sobre la cuestión. Siempre me resultó

interesante, pero... todo finalizaba en el año 2001.

En *La Escuela Moderna* se mencionaba el *Boletín de la Escuela Moderna*, y esta sería una fuente de gran interés, que nunca había estado en mis manos. También recordaba un cuadro, en la obra póstuma de Ferrer, donde se enumeraban 32 escuelas que empleaban los mismos libros que la Escuela Moderna utilizaba. Había una en Málaga capital (Escuela Laica de Julián Vargas), otra en Gaucín, Málaga (Sociedad de Obreros “La verdad”), otra en Granada (Asociación Obrera “La Obra”)... (Ferrer, 2010).

¿Había quedado algo de todo aquello? La materia en cuestión tenía más de un siglo de antigüedad. Cuestión bastante compleja, por tanto. Tras la preceptiva consulta de rigor inicial a quien me tutorizaría el trabajo, había que concretar un tema. Por mucho que deseara conocer tantas cosas, una tesis doctoral obliga a seguir unos parámetros.

La investigación surgiría de un querer saber, de un aspirar a conocer, de un deseo de mostrar que fue y que ha quedado de una obra que costó la vida a quien la intentó realizar, y que lo consiguió unos pocos años.

El análisis teórico me resultaba fundamental, pero, tras él, había que aterrizar, dejar de volar en lo teórico, para descender al terreno, a las realidades, a esas que solo pueden verse con los ojos, y que no tienen necesariamente que coincidir con lo escrito.

¿Había escuelas racionalistas en el Estado español? Si seguían existiendo, hacía una década que no sabía más que de una de ellas, y por un vídeo y un libro que había leído en su momento. En caso de que no se mantuvieran con vida, mi trabajo sería imposible.

Una vez encontrados distintos listados, había que verificar que lo que figuraba en ellos como escuelas libres podría tener alguna relación con lo que estaba buscando, así como si los proyectos recogidos seguían en vigor.

Tampoco hay que ignorar la carta que, con fecha de salida de diez de mayo de 2013, llegaba al que me había sido mi domicilio hasta 2006. Legalmente, se obligaba a formalizar matrícula a partir del curso 2013-2014, si deseaba continuar estudios de doctorado. En caso contrario, la Universidad de Málaga suponía que no quería continuar con mis estudios. Por otro lado, el R. D. 99/2011 establecía unas fechas límite para que el alumnado de doctorado pudiera leer su tesis.

Lo que otrora fue un proyecto sine die, o eso creía, ahora, legalmente, solo disponía hasta el diez de febrero de 2016 para realizarlo. Con lo cual, lo que era un sueño, o un deseo, ahora pasaba a ser casi una obligación.

Esta cuestión me resultaría imposible hacerla entender a la primera escuela que me albergó. El concepto de plazos, de temporalidad, de requisitos... no logré, quizás, exponerla de la mejor forma posible, si bien “no hay más ciego que quien no quiere ver”.

Sueños de juventud, las leyes (el R. D. 99/2011 ya mencionado), el deseo de conocer... ¿Habría más motivos que explicaran como surgiría esta investigación? Algunos más, sin duda alguna.

Aprender. Deseaba tener conocimiento sobre sí, realmente, habría escuelas que propugnaran un cambio social, una revolución, y no en un lugar lejano, recóndito, sino en el Estado español, aquí y ahora.

La difusión. Esta cuestión me parece totalmente básica. Estaría encantado de mostrar al mundo todas aquellas experiencias, que pudiera, sobre todos aquellos espacios que estuvieran desarrollando una dinámica diferente de la oficial, sobre aquellas personas cuyo objetivo no fuera, o no fuera solo al menos, la obtención de un sueldo.

Algo también muy importante. Tras una retórica y las etiquetas de escuelas libres, ¿Qué había detrás? ¿Cómo podría un espacio autodenominarse escuela libre? ¿Estaban “inventando la rueda”?

Suponía todo un objetivo, toda una ambición, descubrir, poder observar directamente, y participar, en una dinámica que teóricamente suponía toda una ruptura con el sistema de enseñanza estatal.

¿Tendría todo ello algo que ver con la Escuela Moderna? ¿Se estaba realizando lo que ya se puso en marcha hacía más de un siglo, sin que sus protagonistas fueran conscientes? ¿Acaso sabían que sucedió en la Escuela Moderna? Esto último, bastante complicado, pues solo había, teóricamente, un libro como fuente primaria.

Mi objetivo no sería, o al menos inicialmente, explicar toda la dinámica que había conocido de la Escuela Moderna. Más bien estaría encaminado a conocer todo aquello relacionado con las escuelas fruto de investigación, y una vez ordenado, comprobar similitudes y diferencias.

Estaban claros los objetivos de la Escuela Moderna, y lo primero, así como primordial, era saber, realmente, cuáles eran las bases, e ideales, de las escuelas que visitaría durante mi trabajo.

La observación debía cumplir su papel, y la triangulación con la documentación aportada, y las entrevistas, reflejarían ya no solo la supuesta “coherencia interna” de los proyectos, sino su relación, o no, con la Escuela Moderna.

Bajo mi punto de vista, la investigación surgía sin grandes conocimientos al respecto, sin juicios, ni positivos, ni negativos, sin prejuicios, si es que esto último es posible. En demasiadas ocasiones, a mi juicio, las conclusiones y juicios de valor previos de quien investiga suponen un claro sesgo, y determinadas investigaciones, sorprendentemente, coinciden con los posicionamientos previos de quienes las realizan.

Efectivamente, el libro de la Escuela Moderna había sido leído. Pero antes de esta tesis, ni

uno solo de sus boletines había llegado a mis manos. Sin dichos boletines, el desconocimiento sobre la dinámica en la Escuela Moderna era prácticamente absoluto.

El hecho de desconocer tantísimas cuestiones de la Escuela Moderna, hubiera hecho imposible trasladar toda una serie de cuestiones abordadas en este trabajo al resultado del análisis legislativo realizado.

Conocer las “escuelas libres” del Estado español no imaginaría, en ningún momento, que sería tan complicado. Ciertamente es que nos movemos en el terreno de la alejidad, e incluso ilegalidad, pero el recorrido de muchos proyectos, realmente, hace ver que no se persigue a estos proyectos, en la mayoría de las ocasiones, pese a que hayamos descrito excepciones.

Esta investigación, por tanto, surgió de un interés, libre de prejuicios en la medida de lo posible, abordada con sentido crítico, y sin tener claro si se podría llegar a la meta, pues se desconocía, en el origen, todos los obstáculos que habría que superar. De un interés, y de todo lo mencionado hasta el momento, claro.

4.3 Foco de la investigación

El foco de esta investigación estaría centrado en conocer, comprender y valorar el trabajo desarrollado por profesionales dedicados a una forma de educación alternativa al sistema estatal de enseñanza, o al reconocido por el Estado español.

Previamente, había que conocer todo aquello relacionado con la Escuela Moderna. Tras ello, sería posible la aproximación a aquellas escuelas que podrían ser las “escuelas modernas del siglo XXI”, aquí y ahora. Había que realizar una indagación sobre las creencias y experiencias del pensamiento pedagógico de Ferrer Guardia.

Por suerte para quien ahora escribe, no habría solo una escuela libre, sino que existirían varias, pues de no haber sido así, con la experiencia vivida en la primera de ellas, este trabajo habría sido imposible. Lo cual, probablemente, no dice mucho de esa escuela.

El análisis de la labor de profesionales en relación con la tarea educativa en entornos al margen del Estado suponía uno de los primeros pasos a seguir. Sería bastante claro lo que nos dijera la documentación aportada, pero habría que llegar a la realidad para ver si se plasmaba lo escrito en papeles con la práctica cotidiana.

La documentación aportada por las escuelas sería fundamental, para conocer la base teórica de los proyectos, y descubrir los principios pedagógicos de lugares que configuran una alternativa real y actual.

Se pretendería compartir con las personas adultas responsables todo lo obtenido de la

observación, y lograr el visto bueno de todo lo comunicado en las entrevistas, como método de enriquecimiento mutuo.

El tipo de investigación llevado a cabo, cuyo foco de investigación no está relacionado con la obtención de datos estadísticos que sustentaran ridículas generalizaciones numéricas, pretende como meta más amplia y generalista, el comprender los fenómenos, los hechos que se analizan.

Es objetivo de quien ahora investiga, y preocupación, sería el tratar de plasmar en el papel la descripción de lo vivido, la narración de los fenómenos, y el análisis de los mismos, de la manera más precisa posible, siendo consciente de la dificultad que ello implica.

La minuciosidad, el detalle... debe lograr obtener reflejo en los escritos. La interpretación de quien escribe, los procesos... han de encontrarse con claridad, para mantener una línea narrativa coherente y consistente.

Sería fantástico, para todo ello, contar con la colaboración de quienes son las personas protagonistas en todo lo que procedemos a observar, leer... en aquello que vamos a preguntar para lograr aproximarnos a una realidad, en mi opinión, tan interesante.

El foco de investigación es la realidad. Aquello que podré vivir por un corto, pero intenso período de tiempo. Quizás viviera unas circunstancias excepcionales, o quizás mi presencia alterara en gran modo una cotidianidad... el objetivo es que no fuera así.

Llegando a lo concreto, habría mucho que analizar. ¿Se puede hablar de enseñanza racionalista, y/o científica, en el siglo XXI, en el Estado español? Es necesario ver si hay temarios en las escuelas visitadas, o cuáles son las actividades.

Sería fantástico ser omnipresente, para llegar a todos los lugares interesantes de conocer, e incluso a todas las escuelas... si bien esto es imposible, y aunque realizara cuestionarios, ello no implicaría más que un sondeo de la realidad, que podría ser cierto... o aproximado, interesado... e incluso falso.

Tampoco se puede ignorar que un foco de investigación centrado en proyectos concretos, y presuntamente alegales, no facilita las cuestiones investigadoras. De por sí, los accesos a determinados campos en la investigación son complejos. Ahora, acreditado queda, no ha sido sencillo precisamente.

Principios. Parto de la base de que la asepsia, en la enseñanza, no existe. Pareciera, por el análisis de tantos proyectos autodenominados “espacios libres”, o escuelas libres... que, en cierto modo, este fuera el objetivo.

Una vez que pude, gracias a una fuente primaria, obtener los principios de la Escuela Moderna, ahora debería conocer cuáles serían los ideales de las escuelas visitadas. La triangulación será fundamental, habrá que conocer si lo que escriben, opinan y realizan es coherente entre sí. Y

luego analizar si ello está relacionado con los principios del centro de Ferrer Guardia.

El sentido crítico será la guía, y no los prejuicios. Es por ello que habrá que tratar de focalizar en lo que se ve... y en lo que no se ve. Se “educa” por acción, y por omisión. Desde que se sale de la escuela hasta que se vuelve a entrar, precisamente la neutralidad no es lo que rodea a niñas y niños, por lo que hay que ver como se aborda esta cuestión.

La coeducación sexual y de clases sociales serían otras materias a desarrollar. Ambas serían complejas. Si entendemos por coeducación sexual la mera yuxtaposición de niñas y niños, parece asumido mayoritariamente en el Estado español, con las excepciones que ya se trataron en su momento.

El concepto de clase social probablemente no ha sido del todo, quizás, lo suficientemente acotado. Para la Real Academia Española, en su diccionario, todo estaría claro: “Conjunto de personas que pertenecen al mismo nivel social y que presentan cierta afinidad de costumbres, medios económicos, intereses, etc”.¹⁵⁵ Habría tantos matices en ello...

Cuando hemos podido conocer el precio de las matrículas de determinadas escuelas, este podría ser considerado desde distintos enfoques. Si lo cruzamos con datos como que el salario mínimo interprofesional mensual en el Estado español ha sido de 645,30 euros aproximadamente en el año 2014,¹⁵⁶ o que hubo un 23,7% de tasa de paro en el año 2014...¹⁵⁷ quizás nos parecería que las escuelas libres, de por sí, no están al alcance de cualquier padre o madre, y que, a lo mejor, el sueldo de algunas de las personas que las dirigen no es un dato desdeñable.

Acaso la Escuela Moderna tampoco fuera un ejemplo de coeducación de clases sociales, acaso las escuelas libres en la actualidad no lo serían... supondría algo difícil de establecer con una rotundidad total.

La higiene y el juego suenan a cuestiones más que asumidas en las escuelas libres. Habrá que conocerlo, en la medida de lo posible. Al igual que en otros casos, por acción u omisión, y desde una perspectiva crítica.

Sobre profesorado, igualmente, habrá que poner, al menos, un punto de atención. En la Escuela Moderna, Ferrer lo veía crucial, pero tenía claro que no sería nada sencillo solucionar esta papeleta.

Es una cuestión que seguramente no se suele tener muy en cuenta a la hora de los análisis sobre la enseñanza, en sus distintos niveles, ni en escuelas oficiales, ni en libres. Bajo mi punto de vista, quienes ejercen la labor educativa, ya sea como “profesorado clásico”, “acompañantes”, o

¹⁵⁵ Recuperado de <http://lema.rae.es/drae/srv/search?id=HEJVGXhRDXX2ROkENc8>

¹⁵⁶ Recuperado de <http://www.salariominimo.es/>

¹⁵⁷ Recuperado de <http://www.eleconomista.es/indicadores-espana/noticias/6411390/01/15/El-paro-bajo-en-477900-personas-en-2014-y-la-tasa-de-desempleo-se-reduce-al-2370.html#.Kku85SlqU8dQAju>

como se le desee denominar, en demasiadas ocasiones, se creen “dioses”, seres incuestionables, personas que se consideran por encima del alumnado. Dicha premisa, en ningún caso establecida como principio, la basaría en la experiencia propia, en lecturas, en debates presenciados, en obras analizadas durante mi periplo académico...

Citaba en el transcurso de la descripción de una escuela libre la opinión, que comparto, según la cual no hay educación en la libertad si no la transmite alguien que es libre, no hay educación en la solidaridad si no la hace quien es solidario,... se necesita gente transformada para tener una influencia transformadora.

Y ello, cuando, según tantas escuelas, no se pretende influir lo más mínimo... es un hecho de gran complejidad. Medios de comunicación, publicidad, modelos de ciudad y urbanos... cuestiones que se escapan en cierto modo de este trabajo, pero cuya ignorancia supone una gran carencia en el análisis de tantos asuntos.

Habrà que analizar el papel de quienes ejercen en estas escuelas, en la medida de mis modestas posibilidades. Conocer sus planteamientos, los porqués, sus motivaciones, sus deseos... probablemente, una ardua tarea.

Sería necesario, al menos mínimamente, comprobar horarios, examinar metodologías, estudiar lo que niñas y niños valoran, analizar cuáles son los materiales educativos de los que disponen, y emplean...

Habrà que intentar ver como se evalúa, como se lograría eliminar esos premios y castigos que la Escuela Moderna quería erradicar de una verdadera enseñanza científica y racional, como si ello hubiera sido fácil...

Conferencias dominicales, boletines, excursiones... ¿Siguen existiendo? ¿Ya no existen? Llevar a cabo tareas no remuneradas, como todas aquellas que haría Ferrer Guardia en su momento, supondría conocer hasta donde llegaría el compromiso de profesionales de las escuelas libres.

Aproximación a la realidad, foco de investigación claro e inicial. Descripción correcta, minuciosa, veraz. Análisis de la misma. Triangulación de las fuentes de información. Estudio y valoración de qué ha quedado de lo que fue la Escuela Moderna... serían objetivos a tratar de obtener, tras toda una serie de dificultades que finalmente lograron ser superadas. Como síntesis, mi foco de investigación es tener la oportunidad de comprobar si se viven los principios pedagógicos de Ferrer Guardia en dos escuelas, autodenominadas libres, que han optado por un trabajo que estaría relacionado con las creencias de este autor.

CAPÍTULO 5

DISEÑO Y PROCEDIMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

5.1 Pretensiones y cuestiones de la investigación

Acotando lo que se ha descrito como un foco de investigación bastante amplio, era necesario describir unas pretensiones más concretas que no transformaran este trabajo en algo aún más titánico de lo que ya era.

Las pretensiones de esta investigación son:

1. Conocer si las escuelas libres visitadas mantienen puntos de unión, en lo teórico, o en lo práctico, con la experiencia desarrollada por la Escuela Moderna. Por lo tanto, conocer sus principios pedagógicos.
2. Saber la relación entre la teoría que las sustenta y la práctica, y para ello, descubrir su funcionamiento, con todas sus peculiaridades prácticas, visibles o invisibles.

Como cuestiones que derivan de estas pretensiones, surgen varias, como forma de concreción:

- ¿Se puede hablar en estas escuelas de enseñanza racionalista y científica, con unos principios claros?
- ¿Se produce coeducación sexual y de clases sociales, con relevancia de materias como la higiene y el juego?
- ¿Qué papel cumple la función docente?
- ¿Cómo se evalúa? ¿Hay premios y castigos?

Aproximándonos a la resolución de estas cuestiones, este trabajo llega a una concreción determinada que quizás facilitaría un tanto el camino, un trayecto que tendrá toda una serie de obstáculos con los cuales no contaba desde un principio.

Deseaba realmente conocer qué se transmite en las dos escuelas libres seleccionadas, si ello se aproxima a la enseñanza racionalista y científica, y cuáles son los principios que sustentan su práctica, tanto si estos estaban claramente especificados como si formaran una especie de “currículo oculto paralelo”. En la Escuela Moderna, desde luego, estos principios fueron claramente definidos, especialmente tras la estancia de Ferrer en prisión.

Sobre coeducación sexual y de clases sociales, el mero debate conceptual ya supone que se tratara de un tema “espinoso”. Quizás Ferrer Guardia entendió la coeducación de sexos como la

yuxtaposición de los mismos... y la coeducación de clases como una voluntad, un deseo, más que como un hecho real, y factible en sí.

Evidentemente, los problemas de higiene y las enfermedades que pueden generar no presentan similitudes con respecto a lo que acontecía ahora, transcurrido más de un siglo. No por ello, resulta interesante conocer que atención se produce a estos asuntos.

Con respecto al juego, se puede analizar si este se produce, y los parámetros bajo los que se desarrolla. Es muy interesante ver si existe “el juego libre”... pero si damos dicha libertad en un centro, cuando fuera no existe, probablemente, por ejemplo, niños y niñas llegarán con videoconsolas a la escuela. ¿Se adaptarán, pues, los centros, a la “libre voluntad del alumnado”?

Una materia crucial es descubrir a las personas que realizan el guión, al profesorado. Por tercera vez, debo hacer referencia a una de las más simples quizás, pero fundamentales aportaciones de este trabajo: no hay educación en la libertad si no la transmite alguien que es libre, no hay educación en la solidaridad si no la hace quien es solidario,... se necesita gente transformada para tener una influencia transformadora. Y es que no me resulta una cuestión baladí. Y para constituirse, realmente, en “personas transformadas” que, a su vez, transmiten unos valores, bajo mi punto de vista, hacen falta muchas más vivencias que formaciones teóricas y títulos académicos, mucho más formar parte del mundo real, que *titulitis*.

Eliminar premios y castigos, y todo lo que ello conlleva, en mi opinión, no sería simplemente abolir exámenes, pruebas y similares, sino toda una dinámica cualitativa bastante difícil de asumir, probablemente. ¿Se logra eliminar, de facto, premios y castigos en estas escuelas libres? Es básico comprobarlo, con las herramientas de recogida de información a punto, con los datos obtenidos, la triangulación de los mismos, y el análisis pertinente.

5.2 Metodología: estudio de casos

No es en modo alguno casual la selección de la metodología. Es una opción personal. El porqué radica en toda una serie de valores y principios, en una forma de pensar no cuadrículada bajo esquemas y estadísticas, en un pensamiento donde las personas son seres humanos, con sus miserias y sus grandezas, y no números, en otorgar a lo cotidiano la relevancia que posee.

El estudio de casos permite este tipo de análisis, por cuanto presta atención a lo que específicamente puede ser aprendido de un caso simple, de un ejemplo en acción (Stake 1995); pero, al mismo tiempo, ofrece la posibilidad de ir más allá de la experiencia descrita,

puesto que al documentar la especificidad conecta con la experiencia de la audiencia a la que va dirigida el informe (Walker 1983). En cierto sentido, como señala Walker (1983) este enfoque no hace más que reconocer y considerar que muchos de los que se dedican a la práctica educativa, “son realizadores naturales de estudios de casos” (1983, 47).

Una de las definiciones más esclarecedoras, a nuestro juicio, es la que nos ofrece este mismo autor: “el estudio de casos es el examen de un ejemplo en acción. El estudio de unos incidentes y hechos específicos y la recogida selectiva de información de carácter biográfico, de personalidad, intenciones y valores, permite al que lo realiza, captar y reflejar los elementos de una situación que le dan significado... (Existe en el estudio de casos) una cierta dedicación al conocimiento y descripción de lo idiosincrásico y específico como legítimo en sí mismo” (Walker 1983, 45). (Angulo y Vázquez, 2003, p. 16).

Este examen se acompaña de una base teórica considerable. No podría ser de otra manera. Es necesario un análisis teórico, una descripción, atendiendo a las fuentes primarias, para conocer el estado de la cuestión a investigar, y no “inventar la rueda”.

Igualmente, no está de más realizar alguna apreciación conceptual que distinga el camino que se siguió, marcado por toda una dinámica relacionada con el enfoque, el método, y la estrategia, con lo cual es posible coincidir con Simons (2009):

En la literatura sobre el estudio de caso, los diferentes autores se refieren a este como un método, una estrategia, un enfoque, y no siempre de forma coherente. Yo prefiero el término *enfoque*, para indicar que el estudio de caso tiene una intención de investigación y un propósito metodológico (y político)¹⁵⁸ de mayor amplitud, que afectan a los métodos seleccionados para la recogida de datos. Reservo *método* para las técnicas de investigación, por ejemplo la entrevista y la observación; *estrategia*, para los procesos (educativos y éticos) por los que obtenemos acceso y realizamos, analizamos e interpretamos el caso. Sin

¹⁵⁸ No toda investigación con estudio de caso tiene una finalidad política. Se trata aquí de una referencia al fin democrático de mi práctica de estudio de caso en la evaluación, y de la intención, en este contexto, de aportar pruebas que faciliten la toma profesional y pública de decisiones (Nota en Simons, 2009, p. 20).

embargo, reconozco que otros autores emplean estos términos en sentidos diferentes. (P. 20).

Al igual que si leemos el programa de cualquier partido político podríamos pensar que todos son maravillosos, perfectos, que están exentos de corrupción, de ansias de poder, de ánimo de lucro, y que esto es aplicable a demasiados asuntos, la reflexión critico-analítica, la estrategia, en palabras de Helen Simons (Ibíd.), basada en hechos reales, en evidencias empíricas y documentales, nos permite aterrizar, en la medida de las posibilidades de las que se han dispuesto, en situaciones humanas determinadas.

Sin embargo, el estudio de casos a lo largo de su historia ha recibido fuertes críticas a pesar de ser utilizado por investigadores como Freud, Piaget, Maslow, Adler, Rogers, entre otros, por su supuesta falta de rigurosidad, por ser un método muy poco técnico y por la imposibilidad de generalizar sus descubrimientos.

Numerosos estudios (metodólogos, epistemólogos...), ya han dado buena cuenta de este debate que por comprensibles razones no es posible reproducirlo aquí. Lo cierto es que, no siendo el único método, el estudio de casos es un tipo de investigación particularmente apropiado para estudiar un caso o situación con cierta intensidad en un periodo de tiempo corto. El potencial del estudio de casos radica en que permite centrarse en un caso concreto o situación e identificar los distintos procesos interactivos que lo conforman. Estos procesos pueden permanecer ocultos en un estudio de muestras (Walker, 1982). (Guazmayán, 2004, p. 140).

Progresar en un tema, y poder seguir en la ruta del conocimiento, necesitaba no solo de un estudio meramente teórico, sino, en el aterrizaje en la realidad que nos proporciona el estudio de casos, una llegada, en la medida de lo posible, al campo, para conocer, recoger, analizar y describir los procesos fundamentales que traigan consigo un aprendizaje de la experiencia vivida.

Siempre será difícil dejar a un lado las propias ideas, los propios conceptos de quien investiga. El hecho de aproximarme a realidades desconocidas, bajo mi punto de vista, conllevaba un viaje sin odios ni pasiones, y deseos de aprender, conocer, analizar, valorar. Y, por supuesto, de

compartir. No habría mejor forma de lograr todo ello, que el estudio de casos.

Por otro lado, la elección de un estudio de casos puede apoyarse en tres razones (Rodríguez y otros 1996: 95):

1. Su carácter crítico, es decir, en la medida en que el caso permite confirmar, cambiar, modificar o ampliar el conocimiento sobre el objeto de estudio.
2. Su carácter extremo o unicidad, pues parte de una situación que tiene un carácter específico y peculiar. Como señala Stake, “estudiamos un caso cuando tiene un interés muy especial en sí mismo” (Stake 2005: 11).
3. Finalmente, el carácter revelador del caso permite observar y analizar un fenómeno o hecho particular relativamente desconocido en la investigación educativa y sobre el cual pueden realizarse aportaciones de enorme relevancia. (Álvarez y San Fabián, 2012, p. 4).

La realización personal de la suficiencia investigadora en el año 2003, de un tema que nada tiene que ver con el realizado para esta tesis, me hizo apreciar enfoque, método y estrategia del estudio de casos... y no ignorar todas sus dificultades.

El acceso al campo, una de ellas. Precisamente en la suficiencia investigadora, sufrí un retraso de unos meses, porque el acceso al lugar previamente autorizado me sería finalmente pospuesto indefinidamente. De hecho, cambié lugar y temática de estudio, obligado por las circunstancias.

Con experiencias previas como la recién mencionada como ejemplo, no han sido pocos los momentos en los que pensé que esta tesis doctoral no podría finalizarse. Fueron meses los que transcurrieron para autorizarme una mínima estancia. Con ello, poca información obtendría.

Igualmente, tendría que contar con la colaboración de personas a las cuales no conocía, y con las cuales nada me unía, para obtener sus opiniones personales. Esto último ha sido una pesadilla... y de forma literal, pues he sufrido sueños nocturnos negativos al respecto.

No es probable que las personas con las que coincidamos casualmente sean las mejores fuentes de datos. El investigador debe sentir el apetito del entendedor por las mejores personas, lugares y ocasiones. Normalmente “lo mejor” significa aquello que mejor nos

ayude a comprender el caso, sea característico o no. (Stake, 2007, p. 57).

También necesitaba lograr recibir documentos acerca de lo que se realizaba en las escuelas libres, y desconocía si se me facilitarían. Nos encontramos ya en las fuentes de información, observación, entrevistas, análisis de documentos. El deseo era llevar a cabo una observación participante; no suponía toda la dificultad que tendría ejecutar dicha participación.

La personalidad del investigador, en este como, a mi juicio, en todos los casos, no debe ignorarse. Podría haber enviado a un cuestionario a todas las escuelas de las que he hablado en esta tesis, realizar un análisis estadístico posterior... para no llegar a nada, a mi juicio, necesariamente real. Pero este investigador no ha tratado de ser el hecho clave de este trabajo:

Podemos comparar el enfoque de estudio de casos con el crítico, al que se parece mucho. El crítico se basa en su propia experiencia y aplica normas que escoge él mismo. Quien emplea el estudio de casos se funda tanto en las percepciones de otros como en las suyas, emitiendo sus juicios de valor sobre el programa. En algunos casos, ambos enfoques pueden parecer muy semejantes.

(...) El enfoque del estudio de casos resuelve el problema del evaluador procurando representar todas las posturas significativas de valor en el estudio del caso del que se trate, extrayendo de esas posturas sus criterios y normas, y dejando al lector del estudio que sopesa y equilibra estos elementos por su propia cuenta. (House, 1997, p. 43).

Nunca olvidaré la docencia que recibí en la asignatura “Métodos de investigación en educación”, durante la carrera. Tanto la docencia, como los exámenes finales, consistían en la realización de operaciones estadísticas. La investigación cualitativa, no existía... o era algo anecdótico, más bien.

Pero con esta investigación no he buscado números. No buscaba datos estadísticos. Es cierto que en momentos de la tesis, durante la fundamentación teórica, se han usado estadísticas oficiales... pues rebatían, en cierto modo, a quienes las difundían, publicaban y trataban -y tratan- de usar en su propio beneficio, cuando un análisis crítico puede lograr hasta que se vuelvan en su contra; mostraban como el escenario del “teatro oficial” no es más que eso, escenario, con actores y

actrices que necesitan toda clase de asesores/as, apoyo de los medios de comunicación afines, y el “acriticismo” de la “academia”, para que la masa, al menos, no sea especialmente consciente, no cuestione ninguna clase de modelo vigente, no posea ninguna clase de actitud emancipatoria.

Sin embargo, el papel del investigador es obvio, teniendo en cuenta que en ningún caso deseaba modificar absolutamente nada de lo que sucediera en las escuelas:

En sus intrusiones en los hábitats y los asuntos personales, los investigadores cualitativos son no intervencionistas. Intentan ver lo que hubiera ocurrido si ellos no hubieran estado presentes. Durante el trabajo de campo, tratan de no llamar la atención, ni hacia sí mismos ni hacia su trabajo. Una vez en sus sitios, se esfuerzan por evitar crear situaciones para comprobar sus hipótesis. Intentan observar lo corriente, y observarlo lo suficiente para ver qué significa corriente en este caso. Para ellos, la observación naturalista ha sido el medio primordial de conocimiento. Cuando no saben ver por sí mismos, preguntan a otros que sepan. Una vez se han registrado datos formales, los vierten en documentos. (Stake, 2007, p. 47).

El estudio de casos me proporcionaría la oportunidad individual, deseada, de llegar a una realidad no escrita en ninguna parte.

La investigación cualitativa tiene como punto central comprender la intención del acto social, esto es la estructura de motivaciones que tienen los sujetos, la meta que persiguen, el propósito que orienta su conducta, los valores, sentimientos, creencias que lo dirigen hacia un fin determinado. Conocer el papel que tiene la intención en la vida de un sujeto puede ser consciente, cuando el propósito se busca en forma manifiesta y declarada, o inconsciente, cuando la meta es una función latente u oculta. La investigación cualitativa aborda el mundo subjetivo: la estructura de motivaciones, valores, sentimientos y pensamientos de las personas en su conducta social. (Mejía, 2004, p. 280).

No podría expresarlo mejor que a través de la cita anterior. Un punto de salida y una meta que no suponen un final, pues el conocimiento no tiene final, y un estudio de casos, a mi juicio, es una fotografía, un cuadro, una imagen... que se trata de ilustrar de la mejor manera posible, pero que en modo alguno supondría una generalización.

El objeto de la investigación cualitativa es el conocimiento del significado que tiene una acción para el sujeto. Se trata de datos referenciales, de vidas personales que se articulan dentro de un determinado contexto social. El significado de la acción solo puede ser comprensible en una cierta relación, en una estructura, entendemos la intención a partir del contexto social, en la interacción social que va del todo social al sujeto y de este a la estructura social. (P. 282).

Es a lo que me refería personalmente: punto de salida y meta que no implican un final.

No ignoraré que formamos parte de épocas. Probablemente, si escribiera hace un siglo, quizás nada de esto podría leerse, y hasta me encontraría en posicionamientos como los de Francisco Ferrer Guardia. En la investigación, las circunstancias cambiaron, y no hace tanto...

A finales de los pasados años sesenta y en los setenta, en Estados Unidos y en el Reino Unido el estudio de caso experimentó un importante avance en la investigación y evaluación educativas para comprender la experiencia de la innovación curricular. (Simons, 2011, p. 31).

Ahora, la herramienta que supone el estudio de casos, abre puertas:

Las investigaciones cualitativas sirven para desvelar las respuestas de las personas que no tienen una idea clara de los motivos que les impulsa a una acción específica; por lo general, los seres humanos no son conscientes de todas las acciones que realizan. También estos estudios permiten conocer la importancia relativa y la jerarquía de cada una de las diversas razones e intenciones que influyen en la conducta que siguen los sujetos en su vida social.

Freud señalaba que la investigación de lo humano no puede realizarse como si las personas actuaran completamente conscientes de sus significados, por lo general, encubren las motivaciones que tienen para actuar de determinada forma. (Mejía, 2004, p. 286).

Se pueden en este punto realizar toda una serie de citas que clarifiquen la metodología que ahora se usa, que la justifiquen, que la definan. Quien ha investigado es preciso que tenga meridianamente claro qué es lo que debería realizar, con qué instrumentos, y para qué fines.

Un estudio de caso es, según la definición de Yin (1994, pág. 13),

“una investigación empírica que estudia un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto de la vida real, especialmente cuando los límites entre el fenómeno y su contexto no son claramente evidentes. (...) Una investigación de estudio de caso trata exitosamente con una situación técnicamente distintiva en la cual hay muchas más variables de interés que datos observacionales; y, como resultado, se basa en múltiples fuentes de evidencia, con datos que deben converger en un estilo de triangulación; y, también como resultado, se beneficia del desarrollo previo de proposiciones teóricas que guían la recolección y el análisis de datos.” (Yacuzzi, 2005, p. 3).

Eso es exactamente el objeto de esta tesis. Pese a las múltiples cuestiones interesantes, se obtendrían los datos que se tuviera la posibilidad de lograr, y con el mayor número posible de fuentes, y llevar a cabo una triangulación que proporcionara un informe claro de lo que se ha podido analizar. Todo ello, con un fuerte desarrollo teórico previo, que orientaba, en gran modo, todo el trabajo posterior.

El análisis de documentos aportados nos puede aproximar a las bases teóricas de las escuelas, y la observación y las entrevistas nos ayudarán a encontrar respuestas, a entender y comprobar coherencias e incoherencias.

Con estadísticas esto no sería posible. Con ridículos cuadros sin más lógica que una determinada forma de entender la matemática, cualquier pregunta de cuestionario podría ser contestada por quien la recibiera con una simple marca en un determinado cuadro. La realidad de las personas no se puede camuflar con números, a mi juicio.

Por buscar los mecanismos causales, el método del caso permite acercarse a los fenómenos de interés, y evitar que ocurra lo que describe Daft (1983):

“Como revisor de artículos, se me hace dolorosamente claro que muchos autores nunca han visto o sido testigos de los fenómenos sobre los cuales escriben. Los autores no pueden dar un ejemplo para ilustrar un punto. Pasan por un momento enormemente difícil al pensar debajo de los coeficientes de correlación para discutir lo que los coeficientes representan en términos de actividades y procesos organizacionales. Los autores típicamente reportan descripciones muy tenues de un gran número de relaciones, y nunca consideran el porqué de las correlaciones, tratando solamente con el hecho de que la variable Y está relacionada con la variable Z, como si eso fuera todo.” (P. 7).

Efectivamente, con el estudio de casos no podremos efectuar una generalización. No existirá la posibilidad de afirmar que una o dos escuelas libres son fantásticas, o no lo son, que tienen permanentemente similitudes con la Escuela Moderna, o no las tienen.

Tendremos una aproximación a una vivencia, que describirá unos hechos, que no podrán ser extrapolables. Si cada persona es un mundo, cada escuela, compuesta, obviamente, de más de una persona, es una galaxia. Y si las condiciones meteorológicas pueden ser tan distintas de un día a otro, lo mismo puede suceder con el clima de una escuela, por emplear ejemplos simples. Por lo tanto, el objetivo no es la generalización:

Claramente el objetivo de esta metodología es otro, el de profundizar en una o varias unidades de observación. Walker, al respecto, opina que generalizar no es un problema para el investigador que realiza un estudio de casos. “Es el lector quien tiene que preguntarse: ¿Qué existe en ese estudio que yo pueda aplicar a mi propia situación y qué es lo que claramente no se aplica?” (Walker 1983: 47). No obstante, también existen estudios por acumulación (multi-casos) que se realizan a partir del análisis de varios estudios de casos. De cualquier forma, teniendo en cuenta el paradigma cualitativo en el que se enmarca esta

metodología, no parece oportuno hablar de “generalización” sino más bien de “transferencia”. (Álvarez y San Fabián, 2012, p. 5).

Habría que tener en cuenta la necesidad de recopilación de una información mínima, suficiente. Quizás no se pueda llegar a obtener unos datos absolutamente completos, ya que las circunstancias en el campo, como ya veremos, influyen notablemente en ello.

Igualmente, hay que distinguir.

La investigación de casos se diferencia del estudio etnográfico en que este último busca conocimientos de grupos culturales definidos, pues el concepto de cultura se encuentra intrínsecamente relacionado a la perspectiva etnográfica. El análisis de casos, en cambio, es un relato descriptivo, aunque también puede ser explicativo, de un fenómeno que puede destacar por su importancia política, económica, diplomática, medioambiental o social.

Un aspecto central en la metodología de este tipo de investigación es la selección de los casos. Esta se define por criterios de relevancia y de la naturaleza del objeto. La relevancia del caso depende de la teoría que se quiera probar, de su carácter único, de la rareza de su existencia o de la excepcionalidad de su influencia en la sociedad. Tiene que ver con su importancia intrínseca, no se trata de una muestra que tenga que dar una comprensión de otros. También la investigación puede ser instrumental, es fundamental para analizar fenómenos que no han sido estudiados de manera rigurosa y posibilita comprender relaciones no conocidas, desarrollar nuevos conceptos o replantear los anteriores. Las conclusiones pueden ayudar en la formulación de hipótesis que puedan dar lugar a investigaciones más profundas. (Mejía, 2004, pp. 298-299).

Como no podría haber sido de otra manera, teniendo en cuenta la cita anterior, se procedió, tras el correspondiente desarrollo teórico, a la selección de las escuelas que mayores concordancias tendrían, a priori, con la Escuela Moderna.

Ello sería determinado por la información pública al respecto, y una de las claves supondría

el acceso al campo, a un campo único, del cual no encontraría apenas ninguna bibliografía que pudiera serme de gran ayuda.

Escuelas libres existen, pero, ¿Quién habla de ellas? No encontré ninguna clase de análisis, reflexión o valoración que no tuviera diez o más años de antigüedad, y desde luego, el contexto no es estrictamente el mismo, ni los escritos pasaban de configurarse en meras opiniones.

Desde luego, la llegada a un terreno tan relativamente desconocido apunta a todo lo que podría ser un gran interés en formas alternativas de educación, a nuevos estudios de casos, a nuevas investigaciones. Pero de ello ya se podrá leer más adelante.

Existe muy diversa bibliografía sobre el estudio de casos (Álvarez y San Fabián, 2012), con aproximaciones teóricas (Vázquez y Angulo, 2003), aportaciones desde Reino Unido (Simons, 2011), Estados Unidos (House, 1997; Stake, 2007)... todas ellas, probablemente dentro de la “sosegada revolución metodológica” (Simons, 2011, p. 32).

Intentar “reconstruir el pasado”, con todas las evidencias empleadas, y con las fuentes primarias a mi alcance, fue el primer paso. Analizar el contexto existente, a través de las leyes, y de sus argumentaciones, la segunda etapa, para posteriormente conocer la teoría de las escuelas libres. Tras ello, llegaba el estudio de casos.

Pese a la dificultad de la tarea, quería conocer que había quedado de un pasado tan lejano. Y no quería que ello simplemente fuera en base a escritos, o en base a opiniones de terceras personas, sino que deseaba, sinceramente, conocer lo que ocurría, cómo ocurría, y los porqués. En el campo. Y teniendo en cuenta toda una serie de ventajas...

Pérez Serrano (1994: 116-118) plantea que la elaboración de estudio de casos conlleva valiosas potencialidades formativas para la persona que lo realiza, tales como:

1. Adquisición de experiencia en el diagnóstico de problemas concretos.
2. Una comprensión más completa y realista de la realidad.
3. Desarrollo de la capacidad de análisis y de síntesis.
4. Capacidad para pensar de forma lógica y rápida.
5. Integración -interrelación- de conocimientos y vivencias.
6. Motivación. (Álvarez y San Fabián, 2012, p. 5).

En definitiva, solo el estudio de casos me aportaba las herramientas necesarias para lograr obtener aquello que buscaba. Con lo cual, una fundamentación teórica, como la aportada, necesitaba una aproximación a la realidad, a través del diseño de la investigación pertinente, que podrá conocerse a través de este capítulo.

5.3 Negociación: acceso al campo de investigación

No parece que haya grandes dudas acerca de la relevancia del proceso de negociación previo a toda investigación cualitativa, o estudio de casos, hecho imprescindible para comenzar y avanzar de forma coherente en el análisis y valoración de las escuelas en las que iba a tener el privilegio de estar investigando.

Un comienzo adecuado del fenómeno previo a la recogida de información, a mi entender, debe ir marcado por unos inicios negociadores determinados por una descripción clara de los principios que rigen, en el terreno de la ética, nuestro camino.

Dichos principios, probablemente comunes en una parte considerable de la bibliografía existente sobre investigación cualitativa, vienen a ser, en resumidas cuentas, aquellos relacionados con la confidencialidad absoluta, así como con un consenso y una participación que, pese a ser deseables, no siempre se logran.

Efectivamente, dicho consenso y participación son un deseo que aspira a hacerse realidad. Especialmente, si se pretende que lo que se lleva a cabo genere un escrito, unas reflexiones, y unas valoraciones que nos enriquezcan a todas las personas involucradas. Pero cuando hay que esperar meses para que te contesten una entrevista, ¿Cuánto habría que esperar para que leyeran algunas páginas más, en este caso, bastantes más?

Para el caso que nos ocupa, la negociación previa fue aparentemente satisfactoria. En un primer momento, se establecieron los contactos oportunos vía telefónica y correo electrónico, esta última cuestión ya se desarrolló en el apartado correspondiente con un mayor detalle.

Los documentos de negociación con las escuelas son análogos, y pueden consultarse en el anexo dedicado a ello. Ahí podría leerse la explicación de lo que se pretendería que aconteciese en un determinado tiempo.

Todo lo que se llevara a buen término supondría un beneficio mutuo en el mejor de los casos. Como investigador, me serviría tanto para la tesis doctoral como para un aprendizaje y crecimiento personal sin precedente.

A las escuelas, podría contribuir a una valoración del trabajo realizado, e incluso, en caso de intereses personales, a conocer que aconteció en una experiencia como fue la Escuela Moderna de

Ferrer Guardia. Añadiría elementos de análisis, igualmente, para posibles mejoras, ajustes, reflexiones varias...

El hecho de que no existieran escuelas libres próximas a mi lugar de residencia suponía que quizás habría que prescindir de algo que, en mi opinión, habría sido muy valioso: una entrevista previa de conocimiento, por llamarlo de algún modo. No pudo ser.

Humildemente, pensé que el documento de negociación supondría una total clarificación de todo el trabajo que desarrollaría. El envío del mismo a la primera escuela a la que asistiría se produjo el siete de octubre de 2013. Mi llegada a dicha escuela se produjo a finales de enero de 2014. La respuesta al documento de negociación, que ya se mencionó anteriormente, no auguraba grandes momentos, ni mostraba un gran interés, a mi entender:

Hola Antonio.

Disculpa, pero ya es muy tarde y muchos correos que responder. Ya te contestaremos más tranquilamente en otro momento. Solo decirte que podemos tener un primer contacto si quieres en una población. Iremos a unas jornadas que se celebran allí.

Bueno ya estaremos en contacto.

Ah! se me olvidaba, será en el puente de diciembre.

Un saludo libertario. (Correo electrónico recibido. Martes, 8 de octubre de 2013).

Se “presuponía” con suerte, una respuesta al documento de negociación, y a mi aceptación definitiva... tras dos meses. No entendía el porqué, nunca lo entendía, de hecho, mientras escribo esto, sigo sin comprenderlo.

En el caso de la segunda escuela, el documento de negociación se enviaba el 28 de febrero de 2014. Mi llegada a este nuevo centro sería más de un mes después, el 31 de marzo de 2014. La diferencia, simplemente de trato, ya era considerable.

La recepción en ambas escuelas también fue muy diferente, como ya se podrá leer en los anexos con el diario de campo. En la primera escuela, una adulta le dijo a una niña que me enseñara las instalaciones.

No fue sencilla la llegada al centro, pues no se encontraba en el entorno urbano de la ciudad, y no tenía ninguna indicación concreta para llegar. En la segunda escuela, una profesional del centro me recogía y traía todas las mañanas, durante dos semanas.

En la segunda escuela, fui presentado desde un primer momento en el círculo, o asamblea inicial, a todas las personas que componían la escuela, y pude expresarme. Esto nunca sucedió en la primera escuela, donde niños y niñas venían a interesarse por quien era ese extraño.

Como no podría ser de otra manera, no se dejó ningún lugar a dudas sobre que toda la información tendría no solo carácter confidencial, sino que todos y cada uno de los nombres reflejados en los registros de observación serían ficticios.

Si la negociación había transcurrido sin ningún inconveniente, con características como la claridad, la sinceridad y la aspiración de consenso, el inicio de las observaciones y de la recogida de la información podía comenzar. Y así lo hice.

Aspiraba a que la semana inicial a la que me habían “autorizado” a estar en la primera escuela podría ampliarse, quizás cuando me conocieran, me vieran en persona, dialogaran conmigo... más bien, la impresión que tuve es que, si por ese profesorado fuera, no les gustaría recibir ninguna visita.

Una de las tantas sorpresas desagradables de esta experiencia fue cuando en la primera escuela me dijeron que no me contestarían a ninguna entrevista que pudiera grabar. Tras ello, me dijeron que podría entrevistar en los pequeños intervalos entre actividad y actividad (es decir, en movimiento, por su parte, y escribiendo, por mi parte) o bien durante la comida, es decir, profesionales con la boca llena, y quien escribiría que no podría almorzar ese día. Como “solución”, me comentaron que me responderían por correo electrónico...

Un error sería el pensar que, con posterioridad a mi visita en la primera escuela, podría haber otras más, de al menos un par de semanas, distribuidas en tiempo y forma como la propia escuela determinara. No fue así.

Traté de evidenciar que el objeto de la investigación, como no podría ser de otra manera, era conocer, aprender, mejorar, aumentar las reflexiones críticas y los análisis tanto individuales como colectivos, y adentrarnos, desde la negociación, confidencialidad y respeto, en una nueva realidad que puede contribuir a una mejora del contexto social circundante.

No podría afirmar que lograría tal objetivo. Prácticamente, no recibiría ninguna clase de pregunta en escuela alguna sobre mis reflexiones sobre sus prácticas, ni durante el proceso, ni de forma posterior.

El que transcurrieran más de seis meses, y no hay errata alguna, en lograr que me contestaran unas simples entrevistas, personalmente, me podría resultar hasta una falta de consideración a mi trabajo, a mi persona, a mis ilusiones, a mis sueños.

Evidentemente, el proceso de negociación se intentó llevar, por parte de quien escribe, de la forma más coherente y correcta posible. Si quienes se responsabilizan de las escuelas no le

prestaron especial atención a un documento de negociación que reflejaba toda una serie de cuestiones relacionadas con mi trabajo, o, directamente, prácticamente ni lo leyeron... es algo a lo que no podría poner una calificación “agradable”.

5.4 Estrategias de recogida de información

Si las estrategias de recogida de información en la investigación cualitativa, y en el estudio de casos no ofrecerían, a estas alturas, mucho debate, quizás sí sería una materia a analizar la dificultad del empleo de las mismas.

La observación ofrecería distintos matices. En primer lugar, acerca de la posibilidad, real, no simplemente teórica (pues en teoría siempre la mayoría de las dificultades prácticamente ni “existen”), de que dicha observación sea participante.

En un entorno en el cual se concibe a quienes educan o como personas que simplemente acompañan, o como quienes imparten un taller, la capacidad de participación de quien observa puede llegar a ser nula.

Personalmente considero que de observación participante se puede pasar a intromisión sin ser quien investiga consciente de ello, sin grandes dificultades. Especialmente, en contextos como en los que he desarrollado la experiencia.

El análisis de documentos puede ofrecer complicaciones. Existe la posibilidad de que poco quieran ofrecerte, e incluso de que ese “poco” sea incompleto, antiguo, o prácticamente inútil. Lidar con eso... no es tarea fácil.

Sobre la recopilación audiovisual de la información, más de lo mismo. En la primera escuela en la que estuve, me dejaron claro, probablemente no de la forma “más agradable del mundo”, que no podría tomar imágenes ni grabar audios. En todo caso, no tenía videocámara ni teléfono móvil para ello.

La investigación parte de la experiencia concreta de la forma más libre y rica, se trata de obtener toda la información posible desde diferentes ángulos, fuentes e instrumentos (relato escrito, audio, video). La información recogida tiene que describir en forma auténtica la realidad estudiada, como se presentó en su contexto natural y en toda su complejidad. (Mejía, 2004, p. 288).

Efectivamente, la teoría está más que clara, pero en ella no se refleja la totalidad de obstáculos que pueden presentarse, algunos de ellos, en mi opinión, voluntariamente colocados, o no retirados.

“El investigador parte de que existe una realidad externa, compleja, que puede ser conocida por la observación y la triangulación (ya la que la observación es falible)” (Yacuzzi, 2005, p. 4). Sin duda, la triangulación será definitiva, pero, en mi opinión, la entrevista es tan “falible”, y los documentos pueden serlo tanto como la observación.

Quien investiga, con una mínima coherencia y ética que lo haga, podrá plasmar mejor o peor lo que observó, pero no podrá inventárselo, o no debiera, si quiere que su trabajo tenga validez, consistencia... y sea veraz.

Sin embargo, quien responde a una entrevista puede contestar lo que quiera, y ello puede estar en las antípodas de lo que la observación reflejó, a través del correspondiente diario de campo. La ética de quien investiga no tiene porque coincidir con la de quien responde.

Con los documentos ocurriría una circunstancia similar. Ya se usó el ejemplo que sigue: si realizamos una investigación cualitativa sobre un partido político, y atendemos a sus programas, todos serán maravillosos.

Una o dos escuelas, pueden aportarnos toda la documentación del mundo en la que se alabe a Paulo Freire, Summerhill, Francisco Ferrer Guardia, Vigotsky, Piaget... y a quien sea, y se afirme seguirlos. Puede que esto lo corroboren las entrevistas, pues la retórica puede estar poco, o nada, relacionada con la cotidianidad

Las leyes educativas, como ya se analizó con anterioridad, presentan toda una serie de parrafadas en las cuales avanzamos hacia un mundo idílico, de paz, luz y de color. Luego hay toda una serie de datos, también oficiales, que demuestran que no es precisamente así.

Habrá que analizar, con sentido crítico y analítico, el contenido de entrevistas y documentos, y, gracias a la observación plasmada en el diario de campo, y tras ella, a la triangulación, podrá llegarse a las conclusiones más acertadas.

5.4.1 Observación. Diario de investigación

El diario de campo constituido por los registros de observación puede consultarse, se encuentra en el anexo pertinente. Es el reflejo de una observación en la cual la participación ha sido prácticamente nula.

En decenas de páginas puede reflejarse toda una serie de vivencias acumuladas en catorce sesiones de observación, cuatro en la escuela Zoilo, diez en la escuela Yemen, durante su horario

escolar. Hubiera deseado que el número de dichas sesiones fuera superior, pero con todas las vicisitudes narradas, considero hasta muy meritorio el haber alcanzado tal cifra. Especialmente teniendo en cuenta todas las dificultades, u obstáculos, que hube de sortear hasta llegar a la primera de las escuelas.

Se ha tratado de describir con precisión, separando lo trivial de lo relevante, empleando métodos rigurosos para validar las observaciones. Podrían, además, haberse dado discrepancias entre lo que uno observó y lo que posteriormente recordó de lo observado.

Como solución a lo anterior, ha sido de gran importancia la disciplina en la toma de notas. Se fue anotando tan pronto como fue posible después de la observación, de forma que las discrepancias prácticamente no existieran.

Una realidad tan dinámica, tantas personas y tan diferentes, tanto movimiento... la toma de notas ha sido clave, y no por ello sencilla, pues había mucho que anotar y la discreción no podía faltar.

Dicha discreción ha sido también una dificultad de la investigación. El hecho de que la observación no fuera participante, sino prácticamente pasiva, hacía posible en un alto número de ocasiones el aislarse en algún lugar para escribir.

Una observación llevada a cabo por una persona investigadora siempre puede ser “casual” o no representativa de lo que realmente está ocurriendo, ya que por amplio que fuera el período de tiempo que pasáramos quienes investigamos en el lugar del estudio, nunca es todo el tiempo en el que desarrollan su labor nuestros/as profesionales protagonistas. Tampoco es posible observar todos los comportamientos, quienes actúan también pueden interpretar un papel mientras estamos presentes, y esto no siempre es determinable.

En un primer momento, tanto en una escuela como en otra, se trató de permanecer relativamente pasivo. El interés inicial no sería tanto recoger datos como llegar a lograr una aceptación general.

Durante los primeros días en la primera escuela, además, se añadía el objetivo de intentar lograr una aceptación en el terreno un mayor número de semanas posteriores, que no se alcanzó de ninguna manera.

Llegar a establecer y mantener una buena relación con las personas que ejercen de informantes a lo largo de la investigación podría ser también uno de los fines... que tampoco se lograría, al menos en la primera escuela visitada.

Rechazo, por parte de la mayoría de profesionales, es la sensación que obtuve de la primera escuela visitada. De hecho, como podrá leerse en el diario de campo, fueron niños y niñas quienes más me animaron.

La persona que coincidió conmigo en la experiencia de visitar la primera escuela, en su caso por mero interés personal, y como futura madre, abandonó el centro con un día de antelación. Fue para permanecer cuatro días, llegando desde miles de kilómetros, de otro país... y se marchó un día antes.

Al menos, en esta ocasión no se ha corrido el riesgo de que quien observaba se convirtiera en un miembro de la situación a estudiar, en un sentido completo, perdiendo la perspectiva y toda posibilidad de objetividad.

Las barreras encontradas en las escuelas han supuesto que la capacidad de observación, no participante, permaneciera intacta. En ningún caso, inicialmente, pude esperar que el papel de quien investigaba se asimilara al de una cámara de videovigilancia, y ello no por voluntad, sino por indicativo claro del profesorado, o acompañantes, según se le quiera denominar.

“La observación participante es el método que permite analizar los fenómenos sociales en su mismo contexto natural y en la manera como ocurren, dejando de lado teorías e ideas preconcebidas” (Mejía, 2004, p. 290).

Eso es lo que pretendí llevar a cabo. Si solo en uno, de los cuatro años de prácticas universitarias, pise una escuela, y si nunca había ni tan siquiera visto una escuela libre, mi llegada al terreno no sería con un criterio de análisis preconcebido con respecto a la observación en esta clase de espacios.

5.4.2 Las entrevistas

A priori, nos encontramos con una estrategia metodológica de recogida de información agradable, en la cual se establecería un diálogo, unas preguntas, entre entrevistador y persona entrevistada.

Todo se recogería a través de una grabadora de sonido, para no perder ninguna información, y unas entrevistas semiestructuradas serían una de las claves del proceso de triangulación tras el cual obtener un preciado informe final.

En el documento de negociación, como puede leerse, se otorgaba la relevancia precisa a las entrevistas. No se ofreció ninguna clase de obstáculo inicialmente a su realización, con lo cual no habría ningún inconveniente.

La teoría, a estas alturas, estaba clara. No se ignoraba que

la formación de competencias para la utilización de las técnicas de recolección de datos

constituye un aspecto de difícil resolución, pues se trata de abordar conjuntamente la enseñanza de los supuestos epistemológicos (que forma de conocimiento suponen), las reglas de construcción (la elaboración del instrumento) y las formas de utilización (la implicación del investigador). (Merlinsky, 2006, p. 249).

No albergaba ninguna duda del valor de la entrevista, ni de la relevancia de la entrevista semi-estructurada, ni de la cantidad de información que obtendría de ellas sin ninguna clase de dificultad.

El proceso creativo y de intensa interacción personal de la entrevista en profundidad posibilita un mayor nivel de persuasión y armonía con el encuestado, dando lugar a una relación sustentada en un clima de confianza en la cual fluye la confidencia e inclusive la información que normalmente se oculta o no se comparte con nadie, el entrevistado habla de sí mismo. La confesión es la característica central de la entrevista, en la forma que lo define Foucault como «un ritual de discurso en que el sujeto que habla coincide con el sujeto.» (Mejía, 2004, pp. 292-293).

Lindo. Un claro objetivo de la entrevista, y de su desarrollo, llegar hasta un grado de confidencia, hasta un nivel de casi camaradería en el cual se cuenta casi de todo, sin grandes inconvenientes.

En completo contraste con la entrevista estructurada, las entrevistas cualitativas son flexibles y dinámicas. Las entrevistas cualitativas han sido descritas como no directivas, no estructuradas, no estandarizadas y abiertas.

Utilizamos la expresión “entrevistas en profundidad” para referirnos a este método de investigación cualitativo. Por entrevistas cualitativas en profundidad entendemos reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros estos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas,

experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras. Las entrevistas en profundidad siguen el modelo de una conversación entre iguales, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas. Lejos de asemejarse a un robot recolector de datos, el propio investigador es el instrumento de la investigación, y no lo es un protocolo o formulario de entrevista. El rol implica no solo obtener respuestas, sino también aprender qué preguntas hacer y cómo hacerlas. (Taylor y Bogdan, 2002, p. 100).

Todo cierto. La cuestión radica en cuando lo único que encuentras son dificultades. Cuando se te dice con total claridad de que no te van a permitir grabar ninguna clase de audio, o cuando te dicen que te dedicarán “unos minutillos”... durante el almuerzo, mientras se mastica.

La entrevista permite obtener un discurso conversacional continuo y con una cierta línea argumental del encuestado sobre un tema de investigación, por oposición a las respuestas del cuestionario que se caracterizan por su enfoque cosificador, constreñido por una contextualización formalizada, esto es fragmentado, segmentado, precodificado y cerrado.

El objetivo es ir más allá del discurso superficial del encuestado y descubrir razones más fundamentales de sus actitudes y comportamientos. La narración conversacional de la entrevista permite reconstruir el sistema cultural que origina la producción discursiva y los aspectos más profundos de las personas, compromisos, afectos y emociones. (Mejía, 2004, p. 293).

Efectivamente, este era el objetivo de la entrevista. El problema radica en la opción personal de quien responde a la entrevista de no solo no mostrar su posicionamiento ni sus emociones... sino directamente de no desear colaborar prácticamente nada.

El tipo final de entrevistas cualitativas tiene la finalidad de proporcionar un cuadro amplio de una gama de escenarios, situaciones o personas. Las entrevistas se utilizan para estudiar un número relativamente grande de personas en un lapso relativamente breve si se lo

compara con el tiempo que requeriría una investigación mediante observación participante. (Taylor y Bogdan, 2002, p. 103).

Por suerte, este objetivo sí se habría desarrollado... con una ejecución rápida en el hecho concreto, y con un tiempo en el logro de obtención muy extenso, como en los apartados siguientes intento poner de manifiesto.

Para el caso de la entrevista en particular, hay un menú abierto de recursos para la investigación donde la ausencia de estandarización (a diferencia del cuestionario, clásica herramienta cuantitativa) es una característica distintiva y valiosa. Esto implica ahondar en un arco de variantes que van desde la ausencia de estructuración a un grado intermedio o moderado de estructuración.

En segundo lugar, “el oficio del entrevistador” descansa fuertemente en sus habilidades y competencias para lidiar con la interacción comunicativa que se genera en el trabajo de campo. Se trata de habilidades no transferibles en forma instructiva, por lo tanto no existen recetas o manuales de uso para ser “un buen entrevistador.” (Merlinsky, 2006, p. 249).

Teniendo en cuenta todas las dificultades “habidas y por haber”, la única opción “factible” ha supuesto un grado absoluto de estructuración. Quizás no tuve la habilidad de lograr momentos para el diálogo... pero sinceramente, en la estructura espacio-tiempo en la que me encontré, no conocería ni el más mínimo momento para lograr la información buscada a través de las entrevistas, y que dicha información fluyera en un diálogo confortable.

En tanto la entrevista es un relato solicitado por el entrevistador en el marco de determinados objetivos de investigación, es una situación de interacción social de carácter artificial y está regulada por un marco pautado: el guión o guía de entrevista.

La función de esta guía es plantear una agenda de temas y ubicar los mismos en relación a los objetivos de investigación. Si bien en algunos casos la guía de entrevista solo es un

listado de temas importantes y con un bajo grado de estructuración, aún así plantea la tensión entre una marco o determinado encuadre de la información (las consignas de la entrevistas) y la necesidad de estimular en el entrevistado, la producción de un relato continuo.

Los principales recursos para lograr la continuidad en el discurso del entrevistado incluyen una gran flexibilidad para manejar la secuencia de los temas y el orden de las preguntas, la formulación de las mismas en un marco referencial cercano al entrevistado -evitando el interrogatorio- y el establecimiento de un tono confidencial. Todo ello remite a la capacidad por parte del entrevistador de generar una situación de “empatía controlada”, que requiere una habilidad difícilmente transmisible. Se relaciona con la capacidad de generar mediante la intuición, una comunidad con el entrevistado que le facilite provocar respuestas francas a las preguntas del estudio. La generación de condiciones para esta situación de empatía, será más dificultosa cuanto mayor sea la diferencia entre las posiciones sociales de entrevistador y entrevistado. (P. 252).

Es obvio que en el caso que nos ocupa, lo impersonal de la entrevista ha sido considerable, y que más que guía, debe hablarse de guión, por el hecho de la total estructuración, no voluntaria, de la entrevista. Imposible es crear cualquier clase de empatía en un correo electrónico seguramente, y quizás se logró en cierto modo en la entrevista telefónica llevada a cabo. Tampoco se ignoran las diferencias de todo tipo entre entrevistador y personas entrevistadas: generacionales, culturales, idiosincráticas... y un largo etcétera.

Resulta, bajo mi punto de vista, de especial relevancia considerar lo siguiente:

Es también importante señalar las desventajas de las entrevistas, que provienen del hecho de que los datos que se recogen en ellas consisten solamente en enunciados verbales o discurso. En primer lugar, en tanto forma de conversación, las entrevistas son susceptibles de producir las mismas falsificaciones, engaños exageraciones y distorsiones que caracterizan el intercambio verbal entre cualquier tipo de personas. Aunque los relatos verbales de la gente

pueden aportar comprensión sobre el modo en que piensan acerca del mundo y sobre el modo en que actúan, es posible que exista una gran discrepancia entre lo que dicen y lo que realmente hacen. (Taylor y Bogdan, 2002, p. 105).

La consideración de esta cuestión, en mi opinión, es fundamental para no realizar investigaciones basadas en cuentos de hadas, carentes de cualquier perspectiva crítica de los hechos investigados. La cita anterior no se ignorará en ningún momento.

Otra materia a considerar es que,

como la observación participante, las entrevistas cualitativas requieren un diseño flexible de la investigación. Ni el número ni el tipo de informantes se especifica de antemano. El investigador comienza con una idea general sobre las personas a las que entrevistará y el modo de encontrarlas, pero está dispuesto a cambiar de curso después de las entrevistas iniciales.

Es difícil determinar a cuantas personas se debe entrevistar en un estudio cualitativo. (P. 106).

Así sucedería... para terminar en “N=1”, y no por voluntad propia. Hubiera sido fantástico entrevistar a la totalidad del profesorado, incluso a padres, madres y a parte del alumnado. Correo electrónico, por parte de la escuela Zoilo, y una persona adulta determinada, por parte de la escuela Yemen, fueron las opciones proporcionadas...

Como complemento, intenté obtener una entrevista de la chica que me acompañó en la primera escuela, a través del correo electrónico, pero sucesivos correos no fueron contestados. Casualmente, conocí en una ciudad, durante un encuentro pedagógico, a una ex-alumna también de la primera escuela, y le pedí su correo electrónico para entrevistarla con posterioridad, a lo cual ella accedió sin inconvenientes. Numerosos correos no fueron contestados, y a través de la licenciatura que me comentó que había cursado, logré obtener otro correo electrónico suyo, así como su Facebook personal. A través de ambas vías, no conseguí respuesta alguna, pese a diversos intentos.

Por lo general no es difícil conseguir las entrevistas iniciales, en la medida en que los

individuos de que se trate puedan introducirnos en sus agendas. La mayor parte de las personas están dispuestas a hablar sobre sí mismas. En realidad, se sienten con frecuencia halagadas por la perspectiva de ser entrevistadas para un proyecto investigativo. (P. 109).

Para mi desgracia, en esta tesis, ha sucedido todo lo contrario a lo reflejado en la cita anterior. Las dificultades han sido todas, algunas contextuales, y otras personales, siendo en mi opinión estas últimas las que casi dieron al traste con este trabajo.

Muchas personas se preguntarán qué es lo que usted espera obtener del proyecto. Pueden incluso temer que el producto final se use en perjuicio de ellas. Si usted es un científico social, es probable que su motivación tenga que ver con el aporte de conocimientos a su campo y con el progreso profesional. Esto se puede examinar con los informantes. Aunque algunas personas no captan los intereses precisos de la investigación, la mayor parte comprende las metas educacionales y académicas. (Ibíd.).

Quizás esto sucediera, si bien nunca se expresó de esa manera, en el sentido del miedo, a ello me refiero. Las metas académicas considero que no logré que se comprendieran... o bien no se llegaron a desear comprender, pues de esta forma, tan solo con haber dedicado sesenta minutos aproximadamente a conversar, la finalización de este trabajo habría sido en una fecha bastante anterior a cuando se ha producido.

El total anonimato de todos los datos del trabajo en cuestión se repetiría hasta la saciedad, y las entrevistas completas fueron remitidas a sus protagonistas con el objetivo de que fueran analizadas y aprobadas.

Un problema común en los proyectos en gran escala son las citas canceladas o malogradas.

(...) Un grabador permite al entrevistador captar mucho más que si reposara únicamente sobre su memoria. Los datos del entrevistador son casi exclusivamente palabras. A diferencia de los observadores participantes, los entrevistadores no pueden quedarse sentados un rato, observando solamente, durante las lagunas en la conversación. Es posible

que muchas de las más importantes historias de vida de las ciencias sociales nunca se hubieran escrito de no mediar el empleo de dispositivos de registro electrónico. (Pp. 121-122).

Esta cita es fundamental para entender la “pesadilla” que ha supuesto este apartado de la presente tesis. Tanto las cancelaciones, como la “pseudo-malograda” pretensión de usar una grabadora.

Vayamos con la primera escuela visitada, Zoilo. Pese al mencionado documento de negociación, en el cual se expresaba con total claridad el objetivo de realizar entrevistas grabadas en audio, esto se rechazó, a mi entender, de forma poco agradable.

Tras lo anterior, se propuso, pues, llevar a cabo las entrevistas con su transcripción manual a la par... pero la única opción que se ofreció fue la de, entre taller y taller, ir detrás de la coordinadora, e ir realizando alguna pregunta... o bien formular algunas cuestiones durante el almuerzo, con el entrevistador y la entrevistada con la boca llena.

Ambas opciones se desecharon por inviables. El mero hecho de ir detrás de alguien con una libreta, mientras dicho alguien se desplaza, o prácticamente no te atiende, a lo “famoso de Hollywood”, me resultaba un tanto indignante para un trabajo académico que se pretende sea serio, y para una persona que ya especificó con la mayor claridad que pudo la clase de obra que pretendía realizar.

La ilusión de mantener una conversación fluida con una persona que presuntamente apuesta por una educación emancipadora... desapareció, en el sentido de emoción... y quedó en una ilusión, en el sentido de sueño que no llegará a existir.

Durante el abandono de Zoilo, se me comunicó que enviara las preguntas por correo electrónico, y que, aún así, contestarían a lo que estimaran oportuno... una "relación" entre investigador y campo desde luego muy alejada de lo deseable.

Lo peor no llegaría aquí. La entrevista, finalizada y totalmente estructurada, tras ser consensuada con el tutor de este trabajo, sería enviada a Zoilo el diez de junio de 2014, vía correo electrónico.

El cinco de julio de dicho año, les volvía a escribir para preguntar si al menos les había llegado correctamente el documento, ya que no había recibido ninguna clase de respuesta tras el envío de las preguntas...

La respuesta que obtuve, al día siguiente, fue la que sigue:

Hola Antonio,

Disculpa que no te hayamos contestado antes, pero era final de trimestre y nos coincide los informes finales de l@s niñ@s.

Hasta esta semana no hemos cogido unos días de vacaciones, porque tenemos que preparar (...). La última semana de Julio volvemos a la escuela a seguir trabajando.

Con respecto a tu entrevista, nos pareció una pasada, es muy extensa y no tenemos tiempo de contestar a todas las preguntas y además de forma individual.

Sentimos decirte, por tanto, que no podemos ayudarte en ese sentido.

Esperamos seguir estando en contacto.

Salud. (Correo electrónico recibido. Domingo, 6 de julio de 2014).

Este correo electrónico me dejaba decepcionado, triste... y hasta indignado, pues no proporcionaba ninguna clase de vía para la obtención de una simple entrevista. Inmediatamente, escribía al tutor para analizar la situación.

Tras unos días, lograba contactar con mi tutor, y consensuamos distintas soluciones, las cuales transmitía a la coordinadora de la escuela. Una de ellas, era una llamada telefónica, aunque fuera solo a dicha coordinadora.

Como se había negado la posibilidad de grabación en audio alguna, se ofrecía la posibilidad de transcripción manual o a ordenador, tratando de que la conversación no durara más de unos veinte minutos...

Otra opción era el desplazamiento hasta la escuela y realizar allí la entrevista personalmente. Le rogaba a la coordinadora, a través del correo electrónico, que “me hiciera este último favor”, para que no se fueran al traste todos estos meses de trabajo, desde septiembre del año anterior...

Pedía disculpas por la extensión de las preguntas, del correo electrónico que ahora enviaba, por la insistencia... y ofrecía la posibilidad de llamar a cualquier persona de la escuela, el día y hora que eligieran, al teléfono que dijeran... mi situación era totalmente desesperada.

A lo anterior, recibía como respuesta, 21 días después, unos documentos que serían muy útiles para esta tesis... pero ni la más mínima referencia a la entrevista, con lo cual volvía a no tener nada.

Inmediatamente, volvía a contactar con mi tutor, y le propuse reducir la entrevista a su

mínima expresión, con el objetivo de salvar el trabajo. Llamé a Zoilo y propuse las distintas opciones que ya había comentado por el correo electrónico ignorado. Se acordó, con una de las adultas, que la primera semana de septiembre me pondría en contacto y podría realizar la entrevista soñada. Es decir, más de un mes después de cuando la estaba pidiendo, y reducida al mínimo. Era el 30 de julio de 2014. El tiempo seguía transcurriendo, y parecía que se lograría una solución finalmente...

...y eso era, parecía. La primera semana de septiembre no logré el contacto telefónico... y el ocho de dicho mes escribí un correo electrónico. Les remitía la nueva entrevista, que constaba de solo diez preguntas.

Les repetía las distintas opciones ya comentadas, por teléfono y transcribiendo simultáneamente al ordenador o a cuaderno, o bien que contestaran como pensarán por escrito, y lo enviarán por correo electrónico...

El catorce de septiembre de 2014 recibía una respuesta a través del correo electrónico que me resultaba absolutamente insólita, que ahora sintetizo:

Hola Antonio,

Disculpa que no te hallamos contestado antes, pero como ya sabes teníamos que organizar el curso escolar.

Ya hemos empezado y tod@s tenemos muchas ganas de cosas nuevas. La creatividad está a tope por parte de todo el colectivo. Es una manera de no llegar a la rutina y no aburrirte. Es lo que tiene esto, nadie se aburre.

Hemos leído tu encuesta y la verdad es que en el libro de 25 años de Educación libertaria se te contesta... (correo electrónico recibido).

Realmente, de la sorpresa inicial pasé a recordar como, en mi estancia en la escuela, me habían dicho que contestarme a una entrevista sería “hacerme el trabajo ellas a mí”, con lo cual dicha labor era tarea mía...

Páginas atrás, citando a Taylor y Bogdan (2002), ya se mencionaba que algunas personas no captan los intereses precisos de la investigación... y en este caso, la captación de lo que supone una investigación cualitativa no logré transmitirlo... si bien me resultaba algo así como... tratar de escalar un muro de muchos metros, sin materiales.

Y decía anteriormente lo de sintetizar el correo electrónico... pues el final del mismo eran las páginas del citado libro de donde tendría, quien ahora escribe, que obtener lo que pensaban las personas a las que quería entrevistar... algo así como entrevistar a personas que profesan una religión y cuyas opiniones son las mismas que se encuentren en su libro sagrado, bajo mi punto de vista.

Tras tantos meses, la impotencia del investigador había llegado a un alto grado. Comentada la situación con el tutor, este decidió escribir el siguiente correo electrónico:

Estimados amigos y amigas:

Me pongo en contacto con vosotros por un trabajo de investigación que está realizando el profesor Antonio Nadal y en la parte empírica necesita de vuestros pensamientos. Por ello necesitaría tener una entrevista con vosotros e incluso observar cómo estáis trabajando en vuestras clases el pensamiento de Ferrer Guardia.

Como sabéis estos datos son absolutamente confidenciales y en ningún momento salen en la tesis como personas directamente implicadas sino que todo queda 'camuflado' en el discurso porque las cuestiones éticas de investigador debe ocultar siempre al informante.

Os agradeceríamos mucho que Antonio pudiera tener la oportunidad de entrevistaros y de este modo acabar su tesis.

Gracias por vuestra colaboración

Un saludo

Profesor Miguel López Melero. (Correo electrónico enviado. Jueves, 25 de septiembre de 2014).

En un alarde de seriedad y profesionalidad, este correo electrónico nunca sería contestado, hecho que, sinceramente, esperaba. Con la autorización de López Melero, me decidí a realizar la entrevista en base a las páginas que me habían dicho del libro al cual se habían referido.

Tras la finalización de esta extraña entrevista, procedía a remitírsela a la escuela Zoilo, con la esperanza de recibir alguna clase de respuesta. Les remitía un correo electrónico, el 19 de noviembre de 2014, casi un mes después del correo electrónico no contestado al profesor:

Hola de nuevo,

si pudierais echarle un vistazo a la entrevista cuyas respuestas he obtenido del libro, siguiendo vuestras indicaciones, y que os envío adjunta, sería genial.

Si pudiérais ampliar las respuestas, sería fantástico. Especialmente en las dos últimas preguntas... y si no tuviérais tiempo, podríais quizás especificarme como aumentar la información.

Recibir la respuesta a este mail, será el inicio de la recta final de mi trabajo. Así que si pudiérais dedicar unos minutos, fabuloso.

Muchas gracias por todo, saludos. Antonio. (Correo electrónico enviado).

El envío de la entrevista se realizó durante sucesivos días, pues los correos electrónicos llegaban devueltos, lo cual añadía aún más molestia a todo lo ya acontecido. Los días siguieron pasando...

...desde el 19 de noviembre de 2014, hasta el 8 de diciembre del mismo año, cuando recibía el siguiente correo electrónico:

Hola Antonio,

Has completado la encuesta, es tu trabajo de investigación.

La hemos leído y has hecho un vaciado del libro, lo has trabajado.

Esperamos que tengas suerte en tu trabajo sobre Ferrer i Guardia y que nos pueda servir a tod@s [sic] en un futuro. (Correo electrónico recibido).

No habría ninguna clase de opinión personal, ninguna reflexión propia, ninguna aportación, ninguna valoración individualizada, ni una palabra que se alejara lo más mínimo de lo que dice un libro publicado en el año 2006... esto era todo lo que había podido lograr.

Y no cantaba victoria, ni mucho menos. Con la escuela Yemen no habría ningún problema, nunca se puso ningún inconveniente... pero finalmente, los hubo de todo tipo. Los comienzos, similares...

...no había ningún momento especial en el cual poder dedicar unos minutos a llevar a cabo una entrevista semi-estructurada o algo parecido, si bien es cierto que no se negó la posibilidad, pero la realidad es que no se produciría la ocasión.

Ante esta circunstancia, pese a tener la grabadora y todas las temáticas a tratar, se decidió, pues todas las vicisitudes hasta ahora narradas no habían sucedido hasta el momento, llevar a cabo una entrevista por correo electrónico que podrían contestar tantas personas adultas como quisieran. Dicha entrevista se enviaba a la par a Zoilo y Yemen, el diez de junio de 2014.

Como no obtenía respuesta a diversos correos electrónicos, e incluso a algunas llamadas, en el mes de agosto decidí llamar a una profesora de Yemen, y logré contactar. Estaba de vacaciones, pero me aseguró avisar a la coordinadora a la vuelta.

El 17 de agosto de 2014 recibía el siguiente correo electrónico:

Hola Antonio.

Acabo de ver este correo revisando cosas por aquí.

Lo siento pero el final de curso en junio y julio fue duro con reuniones, admisiones, organización del curso que viene y no hemos dado bola para nada más. Ahora en agosto estamos tomando unas vacaciones merecidas, yo me voy a finales de agosto - principios de septiembre al norte a dar un curso y empezamos la segunda semana de septiembre con líos de adaptaciones y demás.

Lo presento, cuando iniciemos en septiembre porque antes es imposible, al grupo y te contestamos en cuanto podamos. Lo siento pero antes no puede ser, me imagino que andarás agobiado... (Correo electrónico recibido).

Me alegró la respuesta, el tono... y el ser consciente de que con esta escuela no habría ninguna clase de problema en obtener una entrevista. De hecho, para lograr un mejor trabajo, decidí volver a desplazarme a la escuela en septiembre para realizar una o varias entrevistas y así obtener un mayor fruto. Y así lo hice.

El 1 de septiembre de 2014 envié un correo electrónico informando de la posibilidad de viajar de nuevo... pero este correo nunca obtuvo respuesta. Durante la segunda semana de septiembre realicé diversas llamadas, no atendidas, y envié otro correo electrónico, sin contestar

igualmente.

No mantenía ninguna preocupación especial, pues pensaba tratar de contactar antes de aparecer por la escuela... si bien estaba resultando imposible. Programé cuatro días de viaje, pues pensé que de no poder lograr el objetivo el primer día, lo conseguiría el segundo, el tercero, o el cuarto... pero fue imposible.

Tras llamar desde una línea telefónica distinta a mi número personal, logré contactar con la coordinadora de la escuela. La respuesta, totalmente insólita: la escuela tenía una plaga de garrapatas, y estos días estaban haciendo excursiones hasta que se solucionara la cuestión.

No podría presentarme en la escuela ningún día. Era imposible quedar con las personas adultas. No existía la posibilidad de acudir a los lugares de las excursiones por no tener vehículo propio, ni habría el medio público de llegar...

El cuarto día, finalmente, podría ser, pues la excursión era en un parque público. La cita se concretó poco antes de las diez de la mañana. Grabadora y folios en mano, salí dispuesto al objetivo, aún teniendo en cuenta que la previsión del tiempo había anunciado tromba de agua en la ciudad donde se encontraba el parque.

A las ocho de la mañana, salí para que no se produjera ninguna clase de imprevisto, y antes de tomar el último autobús que me dejaría en el parque, escribí un mensaje de texto al teléfono de la coordinadora, preguntando si en caso de lluvia, se suspendía la excursión, y con ello la cita, pues había empezado a chispear.

Montado en el autobús, comenzaba a diluviar torrencialmente... y recibía la respuesta de que se suspendía la excursión, y que intentarían organizar que harían con el alumnado, que si podían ya me dirían algo...

El resumen de lo anterior, es cuatro días sin resultados positivos, con el consiguiente coste en días, tiempo, dinero... y más días sin obtener la entrevista deseada... que se sumaba a la situación ya comentada de la escuela Zoilo. Todo parecía misión imposible, hasta con garrapatas de por medio. Con la preocupación que Ferrer Guardia mantenía por la higiene, quizás este hecho no habría sucedido de ninguna manera.

La historia que podría añadir en este momento, transcurrida desde el 22 de septiembre de 2014 hasta el 29 de enero de 2015, que se dice pronto, sería impresionante. Una semana sí, y otra también, prácticamente, se acordaba realizar la entrevista por teléfono. Concertada la cita, en fecha y hora exactas, se posponía para una semana o dos posteriores.

Tras un alto número de cambio de citas... se acordó la realización de una entrevista contestada a través del correo electrónico, hecho que no sucedería jamás, ni tan siquiera por épocas navideñas, cuando, fruto de la desesperación, rogué vía mensaje de la aplicación WhatsApp a la

coordinadora, si sería tan amable de contestarme la entrevista.

Finalmente, el cinco de enero de 2015 se produjo una cita telefónica para días después... y todo este trabajo, a priori simple, y en la práctica “tortuoso”, finalmente acabaría el 29 de enero de 2015... casi siete meses después.

5.4.3 Análisis de documentos

Nos encontraríamos en este momento ante una de las fases de mayor presunta objetividad de la investigación cualitativa, especialmente si habláramos desde una óptica cuantitativa. Ello es así porque la documentación que nos aportan es un hecho totalmente objetivo... teóricamente.

Los escritos quedarían en poco o nada si no se someten a un proceso de triangulación, ejercido de forma crítica, por varios motivos. En primer lugar, habrá que atender a si, como harían tantos partidos políticos, el programa no refleja una realidad, sino una dulcificada representación de una pretendida, o no, cotidianidad.

También habría que aplicar una delicada reflexión a conocer si aquello que nos aportaran no sería como cuando si se realizan tres exámenes, y en dos de ellos se sacara una nota de 2,5, y en otro un diez, y la media saliera un cinco. Con ello se quiere decir de forma práctica (y numérica), como el hecho de que se entreguen unos u otros materiales no implicaría que en el proceso de triangulación dichos materiales tuvieran un peso mayor del que realmente poseerían.

Y es que es posible encontrar en los materiales que nos ofrecen tantos colectivos y en tantos ámbitos, no solo el educativo, tantas idealizaciones, aspiraciones, y muestra de “un mundo feliz”, que hay que aplicar “filtros de realidad” para poder conocer, al menos en el mínimo grado que se pueda, qué hechos se producen.

Bajo mi personal punto de vista, la autocrítica es algo de lo que se suele carecer, de forma general, y por ello habrá que analizar lo que se aporta, y su contenido, para obtener unos datos que otorgan solidez a este trabajo.

La investigación cualitativa utiliza datos cualitativos como las palabras, textos, dibujos, gráficos e imágenes, utiliza descripciones detalladas de hechos, citas directas del habla de las personas y extractos de pasajes enteros de documentos para construir un conocimiento de la realidad social, en un proceso de conquista-construcción-comprobación teórica, que fuera definido por Pierre Bourdieu, Jean-Claude Chamboredon y Jean-Claude Passeron. El

conocimiento del mundo social es un proceso interrelacionado que *des-construye* teóricamente las nociones espontáneas y, simultáneamente, *re-construye* la realidad en forma conceptual por la ciencia. Se trata de desprenderse y superar el saber inmediato, constituido por los sentidos, para poder llegar al conocimiento profundo, científico de la realidad. La conquista científica es el proceso de ruptura con los saberes y nociones inmediatos. (Mejía, 2004, p. 278).

No se anticipa fácil la tarea, especialmente si encontramos una gran desconexión entre lo visto, lo obtenido en las entrevistas, y lo leído y analizado en la documentación aportada, prácticamente siempre, con similares protagonistas, y con la visión del investigador como única óptica externa.

El análisis de documentos vendría a ser una

técnica que permite llevar a cabo inferencias para la identificación objetiva y sistemática que identifica características específicas de los mensajes" Como técnica de investigación, el análisis de contenido implica la posibilidad de obtener datos con un máximo grado de objetividad (Krippendorff, 1980). Sus características principales son las de tratarse de una medida no intrusiva, aceptar material no estructurado, ser sensible al contexto, y poder analizar un gran volumen de datos o unidades de información; se trata, en definitiva, de un escrutinio sistemático de cualquier tipo de material documental. (Anguera, 1986, p. 31).

Y efectivamente, se analizara dicho material “no especialmente estructurado”, ni tampoco de gran volumen, pues quienes están en el terreno aportan aquello que estiman oportuno, y no lo quien investiga desearía... si es que existiese, claro.

Los investigadores deben aplicar “criterio” y fundamentar sus razonamientos y conclusiones en el estado del arte de su disciplina y en su experiencia vital. La validez interna se aplica a la realización de inferencias sobre la ocurrencia de eventos que el investigador no vio con

sus propios ojos, sino que se enteró en entrevistas o leyendo documentos. (Yacuzzi, 2005, p. 19).

En definitiva, hay que analizar todo el material escrito entregado con anterioridad a efectuar la fundamental triangulación que nos mostrará determinadas realidades, por decirlo de algún modo, o quizás solo nos aportará los porqués de según qué circunstancias.

Resultará, en este sentido, de gran valor, que ambas escuelas visitadas hayan facilitado por escrito sus bases antropológicas, filosóficas y pedagógicas, de uno u otro modo, para, al menos, conocer de donde partirían, y llegar a conclusiones. Eso sí, Zoilo, en un documento antiguo, donde incluirían unas bases sin ninguna novedad desde 1988, y Yemen en tres escritos, dos de ellos prácticamente iguales, donde no hay una profundización específica.

Esta clase de documentación aportada no facilitaba mucho el proceso de triangulación, pues básicamente mostraba generalidades, que podrían ser el soporte teórico de un alto número de escuelas libres, o alternativas.

Mencionar, como hace Zoilo, todas las experiencias que le parecieron positivas de la historia de la educación contemporánea, uniéndolo a toda una serie de valores generales, y políticamente correctos, no refleja una concreción específica.

Yemen, por su parte, no se adentra especialmente en los postulados de Reich y Neill, que serían sus referentes fundamentales, y muestra una serie de generalidades, que se repiten en los textos entregados.

Por lo tanto, la documentación que se ha puesto a disposición de quien ahora escribe no ha sido lo más completa posible, pese a que los registros de observación demuestran toda una normativa que no se ha permitido ni tan siquiera observar.

5.5 Análisis e interpretación de los datos

Obtenida toda la información a través de las herramientas mencionadas, y con todas las dificultades narradas, se llega a la fase final del trabajo, pues hay que organizar, ordenar, estudiar, valorar, todos los datos de los que se dispone, y ello no será tarea fácil.

El análisis y la interpretación quizá sean los dos aspectos de la investigación con estudio de caso de los que menos se escribe. Y posiblemente se deba a tres razones. El estudio de caso

cualitativo, y en particular alguna de sus formas, dependen en gran medida de las destrezas interpretativas. Unas destrezas que a menudo son personales e intuitivas, reflejan diferentes experiencias y difieren mucho entre un investigador y otro. En segundo lugar, no es fácil establecer unas orientaciones para el análisis que sean adecuadas y se puedan seguir en todas las situaciones. Y en tercer lugar, ha llevado cierto tiempo sistemas de analizar datos que no sean simplemente un intento de aplicar herramientas analíticas, claramente más apropiadas para investigaciones distintas de la de estudios de caso. (Simons, 2011, p. 165).

La dificultad que lleva el proceso citado se ve facilitada con la categorización, un proceso que en esta tesis se ha desarrollado de forma manual, sin ayuda informática. Esto tendría el inconveniente temporal, pues se invierte una voluminosa cantidad de días, y el desgaste que ello conlleva, y una ventaja analítica, pues todas las horas leyendo implican la capacidad de extraer lo que es realmente coherente, y comprobar su adecuación a las categorías. Una pregunta nos abrirá el paso a la siguiente labor:

“¿Estamos desarrollando las interpretaciones que deseamos?” El sentido común trabaja a nuestro favor, y nos advierte cuándo conviene fijarse de nuevo y dónde preguntar para aclarar los asuntos; pero el sentido común no es suficiente. En nuestra búsqueda de precisión y de explicaciones alternativas, necesitamos disciplina, necesitamos estrategias que no dependan de la simple intuición y de las buenas intenciones de “hacerlo bien”. En la investigación cualitativa, esas estrategias se denominan “triangulación”. (Stake, 2007, p.94).

En efecto, la triangulación será el epígrafe que seguirá al protagonizado por las categorías. Será el momento de explicar qué se entiende por dicho proceso, y mostrar el desarrollo de trabajar con registros de observación, entrevistas y documentos.

A continuación, se informará de los criterios de credibilidad de esta tesis, teniéndose en cuenta que se ha efectuado una categorización absolutamente minuciosa, ejecutándose una triangulación que optimizó la información obtenida.

5.5.1 Categorías de análisis

Llegamos a un momento crucial de esta investigación, a lo que sería algo así como la preparación mental previa de una profesional del atletismo antes de enfocar el último trayecto de una carrera en la que hay que calibrar fuerzas, analizar rivales, determinar lo que resta de recorrido y toda una serie de variables, por establecer una analogía deportiva.

Ya se especificó anteriormente como se entraba de forma personal a un terreno prácticamente desconocido. Un determinado número de personas realiza su doctorado y su posterior suficiencia investigadora... y luego amplía conocimientos de un tema ya tratado en la prueba citada para realizar una tesis doctoral. No sería así en este caso.

Probablemente, se establece una parcialización del conocimiento en la trayectoria académica actual. Se pueden obtener altas titulaciones en especialidades con trabajos focalizados en un solo aspecto. O se puede ir más allá.

Habría un altísimo número de temas a tratar para una tesis doctoral de temática educativa. Probablemente existe una gran cantidad de lugares cuyo acceso no hubiera ocasionado grandes quebraderos de cabeza.

Seguramente hay una gran variedad de espacios que no hubieran puesto ninguna traba en conceder entrevistas, en aportarnos toda la información que se hubiera deseado. Sin duda, hay caminos directos, y otros con obstáculos.

Partir de cero, prácticamente, ofrecía ventajas e inconvenientes. Dificultad siempre será la ignorancia, en todos los sentidos. Tratar de conocer algo que pasó desapercibido en la trayectoria académica personal. Desconocer la viabilidad del trabajo, no tener ni la más ligera idea de la disponibilidad de las fuentes, y ni tan siquiera ser consciente de si existían, más de un siglo después, las básicas fuentes primarias.

Comenzada la marcha, iniciado un viaje en el que, a modo de videojuego, habría que recoger muchos objetos que nos proporcionaran fuerza y vitalidad, se iniciaba una marcha desde un punto desconocido hasta otro del cual no se tenía la certeza de tener la capacidad de llegar.

El comienzo del viaje contaba con cierta fortuna, se “podía llenar el depósito de gasolina” para trazar una opción de llegada a destino. ¿Podría llenarse de nuevo? Esa incertidumbre duró demasiado, hecho no especialmente agradable, es de suponer, para ninguna persona que desee investigar, inconveniente de una dureza considerable.

En primer lugar, había un volumen importante de material a leer. *La Escuela Moderna*, el libro, era una especie de *remake*, algo así como un “corta y pega” sin una estructura especialmente lógica, de la cual, obviamente, se podría obtener información, pero probablemente de una forma

bastante limitada. Sería una especie de “partida de nacimiento”... y, a la par, una explicación póstuma de una experiencia.

Por lo tanto, el mencionado “partir de cero” era un único libro, no especialmente extenso, que además hacía referencia a un boletín a menudo. ¿Sería posible acceder a este material, de hace más de un siglo?

Lo fue. Uno de los previsibles inconvenientes, finalmente resultaba ser una ventaja fundamental, a la par que un hecho básico, pues en la bibliografía que se iba consultando no había referencias apenas a dicho boletín, con lo cual los análisis que se hacían de la Escuela Moderna, en mi opinión, tenían una base de una consistencia bastante limitada.

Sorprendente ventaja tanto de la dificultad de partida, como de la ignorancia personal, en este momento, se convertía la posibilidad de realizar una estructuración con una determinada lógica del proyecto pedagógico que fue la Escuela Moderna.

El conocimiento se empezaba a construir, y la realidad era que leyendo el *Boletín de la Escuela Moderna* podía vislumbrarse algo, pese a la lejanía en el espacio y el tiempo. Emergía la referencia de todo lo que a continuación llegaría.

Obtenidas las fuentes primarias, era necesario esquematizar, por decirlo de alguna manera, todo lo que fue la Escuela Moderna, desde la teoría pero con la información sobre la práctica que nos aportaba su *Boletín*.

Gracias a decenas y decenas de páginas, y con cierta ayuda de la bibliografía, se iba obteniendo acceso al esqueleto de la obra, con una ventaja añadida, pues aquí los valores no estaban precisamente ocultos, sino bien explícitos.

Principios de moral científica supuso otra gran suerte, una fortuna que supuso que no hubiera que recurrir a reflexiones propias o ajenas para desentrañar cuáles eran los ideales de la Escuela Moderna.

Poco a poco, iban surgiendo una serie de cuestiones a organizar; se procedía a desmembrar todo un proyecto, que pese a que fue clausurado, dejó huella: la Escuela Moderna. El resultado del proceso iba dando bastantes resultados.

Se obtenían ni más ni menos que dieciséis órganos vitales (boletines), sin los cuales, bajo mi punto de vista, no serían reales un alto número de hechos que se narran sobre la Escuela Moderna. Las fuentes primarias nos ayudarían a lograr el objetivo.

Transcurrido más de un siglo tras la existencia de la Escuela Moderna y la ejecución de su fundador, la enseñanza en la actualidad está prácticamente monopolizada por el Estado y las congregaciones religiosas.

Un análisis sobre si algunos principios de la Escuela Moderna se habían asumido en el

sistema oficial sería un duro trabajo analítico y documental, pero, en mi opinión, una reflexión básica. Teniendo en cuenta que antes de ello, habría que conocer dicho sistema oficial.

Trasladar toda una serie de principios, valores, métodos, actividades, formas de evaluación, ideales... de toda una cosmovisión educativa y humana de hace más de un siglo a lo que podría denominarse otro mundo, pese a que la ubicación terrestre era la misma, iba a ser, y fue, una tarea un tanto compleja.

Estado y congregaciones religiosas no pretenden, obviamente, ninguna revolución, ninguna pérdida de privilegios, bajo una premisa relacionada con que el sistema de enseñanza es la enseñanza del sistema. Era, a mi juicio, imprescindible, intentar conocer qué cuestiones había recuperado de experiencias como la de la Escuela Moderna para la obtención de sus fines, explícitos u ocultos.

A continuación, llegaba la cuestión de las escuelas libres, algo que personalmente no recuerdo haber oído en ningún momento de mi vida académica. Ningún trabajo solicitado al respecto, ninguna pregunta de examen memorístico...

Ciencias de la educación no incluía en los temarios necesarios para la obtención de una licenciatura en pedagogía el conocimiento de aquello llamado escuelas libres.

¿Un error? Quizás más bien un ocultamiento de una de tantas realidades que no convienen al sistema establecido, al pensamiento único, a la ideología económica hegemónica, al tristísimo statu quo.

Pero la cuestión no quedaba aquí. Me adentraba en un terreno complejo, el de la ilegalidad, y casi clandestinidad. ¿Cómo llegar hasta ahí? No tenía contactos, y de hecho todo esto suena a como si fuera a intentar comprar drogas, armas, o cualquier cuestión ilegal e insana. Pero seguimos hablando de educación.

La búsqueda se iniciaría por internet. Y nuevas dificultades. Escuelas libres, Montessori, Waldorf... ¿Qué era todo aquello? ¿Tenían todas ellas relación con la enseñanza racionalista y científica? ¿Alguna tenía relación? ¿Ninguna?

Hubo que avanzar en el conocimiento de nuevos hechos absolutamente desconocidos para quien ahora escribe. Nuevamente, materias no tratadas en una licenciatura en pedagogía... pero reales.

Con las categorías que podían obtenerse de dieciséis boletines, ahora me enfrentaba a una nueva labor, pues como escuela autodefinida como racionalista y científica no encontraba, en principio, ningún espacio en el Estado español.

Decenas de correos electrónicos, quizás más de cien, enviados. Decenas de visitas a páginas de internet, quizás más de cien, de escuelas autodenominadas libres... pero que finalmente seguían

las metodología Montessori, o que formaban parte del entramado Waldorf.

También encontré escuelas libres que, pese a tener principios quizás racionales y científicos, eran básicamente espacios de educación infantil sin ningún afán revolucionario, o de transgredir y llegar a ser de primaria.

Con datos obtenidos a través de internet... resultados pobres: teléfonos que no contestaban llamadas, y que no las devolvían. Teléfonos apagados. Mensajes recibidos y no contestados. El número marcado, no existe. Correos electrónicos devueltos, no contestados, respuestas tipo “estamos muy liadas, no podemos atenderte”. Proyectos que existieron y desaparecieron. Llamadas, llamadas, y más llamadas...

Llegado, prácticamente, el inicio del curso escolar, tras hechos como los anteriores, contactaba con un espacio que parecería estar relacionado con la enseñanza científica y racional. Ya narré todas las dificultades acontecidas.

No era consciente de todas las vicisitudes que pueden darse, o no las recordaba...

El trabajo de campo está caracterizado por todos los elementos del drama humano que se encuentran en la vida social: conflicto, hostilidad, rivalidad, seducción, tensiones raciales, celos. En el campo, los observadores suelen encontrarse en medio de difíciles y delicadas situaciones.

La edad, el sexo, la raza y otros factores de la identidad personal pueden ejercer una influencia poderosa sobre el modo en el que os informantes reaccionen ante el observador (...).

Es obvio que en escenarios de dominación femenina, las mujeres tienen mejores probabilidades de ser aceptadas como miembros del grupo de los hombres (...).

En muchos escenarios -casi con seguridad en las organizaciones grandes-, los observadores tropiezan con personas a las que parece molestar su misma presencia.

(...) Con frecuencia los observadores caminan por una cuerda floja y deben ser sensibles al peligro de la pérdida del equilibrio. (Taylor y Bogdan, 2002, pp. 63-65).

Pareciera que Taylor y Bogdan (2002) estuvieran describiendo algo que no solo no estaba

previsto en modo alguno, sino que se presumía absolutamente al contrario, pues consideraba que el escenario al que llegaba estaría compuesto de personas que adorarían que se difundiera un tipo de educación, una presunta forma de relacionarse, una nueva -o no tan nueva- forma de hacer... del mismo modo que Francisco Ferrer Guardia deseaba la propagación de su método de enseñanza. Craso error.

Con todo lo dicho llegamos a un determinado punto de este trabajo: el “análisis de los datos. Parte del registro de las comunicaciones, se desagregan las unidades categoriales con reagrupación en temas, en un proceso de razonamiento deductivo, que permite llegar a las significaciones fundamentales del estudio” (Mejía, 2004, p. 288).

Efectivamente, es el momento de pasar de lo general a lo particular, de lograr categorizar el conjunto de la información obtenida para lograr obtener unos resultados que nos hagan aproximarnos a unas realidades vividas en un espacio y en un tiempo.

Metodológicamente, los datos cualitativos deben ofrecer profundidad y detalle, y emergen de una descripción y registro cuidadosos (Patton, 1980), aunque su contenido es variable y su análisis difícil debido a la nula estandarización de las respuestas y su compleja sistematización. El papel fundamental lo juega el proceso de categorización (Lofland, 1971), ya que no se puede aspirar a una adecuada "captación de la realidad en sus propios términos" si no se logran elaborar las categorías que la hacen explicable y dan coherencia al flujo de eventos y/o conductas necesariamente contextualizados. En este mismo sentido, Denzin (1970) y Patton (1980) están de acuerdo en que la tarea de un metodólogo cualitativo es la de suministrar un marco dentro del cual los sujetos respondan de forma que se representen fielmente sus puntos de vista respecto al mundo y su experiencia.

A nivel genérico, las descripciones detalladas procedentes de registros directos y datos documentales (Patton, 1980) constituyen el grueso -y prácticamente la totalidad- de los datos cualitativos. (Anguera, 1986, pp. 24-25).

Efectivamente, el contenido ofrecería dificultades en tanto en cuanto, por ejemplo, la permanencia en el campo apenas había sido autorizada un segmento temporal hasta cierto punto

limitado.

Sin embargo, “nuestro enfoque se orienta hacia el desarrollo de una comprensión en profundidad de los escenarios o personas que se estudian” (Taylor y Bogdan, 2002, p. 159), por lo cual se optimizaría el tiempo, en la medida de las posibilidades que se ofrecían, y se trataría de, hasta cierto punto, empatizar, para lograr quizás romper las barreras, desconocidas, que recortaban en determinado grado la posibilidad de estancia en el campo.

Al enfoque se acompañaba de un extenso conocimiento del objeto, el cual se había constituido como una referencia, es decir, la Escuela Moderna. Sin la formación completa sobre dicho proyecto, el resto no hubiera tenido sentido.

También se era consciente de que las categorías

pueden ser apriorísticas, es decir, construidas antes del proceso recopilatorio de la información, o emergentes, que surgen desde el levantamiento de referenciales significativos a partir de la propia indagación, lo que se relaciona con la distinción que establece Elliot cuando diferencia entre “conceptos objetivadores” y “conceptos sensibilizadores”, en donde las categorías apriorísticas corresponderían a los primeros y las categorías emergentes a los segundos (Elliot, 1990).

Mi opinión es que los investigadores nuevos, aquellos que no tienen gran experticia en esta actividad, deben contar con la mayor cantidad posible de herramientas conceptuales y operacionales para facilitar su tarea. Es en este sentido esencial que la distinción previa de cuáles son los tópicos centrales que focalizan la investigación puede resultar de ayuda fundamental, ya sea se utilicen entrevistas, observaciones etnográficas, grupos de discusión, historias de vida, análisis textuales de carácter semiótico, investigación-acción u otro tipo de métodos cualitativos. (Cisterna, 2005, p. 64).

En este trabajo, las categorías serían mayoritariamente apriorísticas, de ahí la cita anterior. Ello sería debido a distintas circunstancias, como por ejemplo el hecho del establecimiento de unos parámetros básicos fundamentales de la Escuela Moderna, que la definían. Se habían construido emergiendo de la teoría.

Por lo tanto, se partía de una base concreta, lo cual debe quedar claro...

El ordenamiento que implica una sistematización se lleva a cabo de acuerdo con ciertas categorías o criterios que pueden ser emergentes o preestablecidos por los investigadores.

Los datos recolectados en una práctica, sin un criterio de investigación —en este caso, sin categorías de análisis—, no apuntan a lograr conocimiento acerca de un objeto. Solo configuran una masa de información amplia y desordenada.

La sistematización, por tanto, no constituye un método de investigación; se puede sistematizar desde cualquier diseño o propuesta metodológica cualitativa. No es un problema de acercamiento a una realidad, sino su recuperación desde el registro de la práctica. A través de la sistematización se concreta la realidad teoría-práctica, la praxis, en el sentido de reflexionar haciendo y hacer reflexionando. (Osses, Sánchez y Ibáñez, 2006, p. 120).

Y eso mismo era lo que sucedería. Se atendería a la realidad, y se procedería a su registro constante, con un criterio reflexivo claro, y con unas categorías, a modo de guía, sobre determinadas cuestiones que ver, documentar, estructurar... y analizar.

El análisis de los datos es un proceso dinámico y creativo. A lo largo del análisis, se trata de obtener una comprensión más profunda de lo que se ha estudiado, y se continúan refinando las interpretaciones. Los investigadores también se abrevan en su experiencia directa con escenarios, informantes y documentos, para llegar al sentido de los fenómenos partiendo de los datos.

El análisis de los datos, como vemos, implica ciertas etapas diferenciadas. La primera es una fase de descubrimiento en progreso: identificar temas y desarrollar conceptos y proposiciones. La segunda fase, que típicamente se produce cuando los datos ya han sido recogidos, incluye la codificación de los datos y el refinamiento de la comprensión del tema

de estudio. En la fase final, el investigador trata de relativizar sus descubrimientos (Deutscher, 1973), es decir, de comprender los datos en el contexto en que fueron recogidos. (Taylor y Bogdan, 2002, p. 159).

Aunque ahora nos encontremos en dicha segunda fase, siguiendo a Taylor y Bogdan (2002), no podemos ignorar el proceso desarrollado en la primera fase, según la “nomenclatura” de estos autores.

Los entrevistados o hechos a observar en esta estrategia de investigación son elegidos mediante el muestreo teórico. Esto significa que los individuos que serán entrevistados, o hechos a observar, son considerados como aquellos que, en forma suficiente, pueden contribuir al desarrollo de la teoría para lo cual se realiza el trabajo en terreno.

El investigador comienza con la selección de varios casos que pueden compararse y contrastarse. Estos se eligen por su posible relevancia para el campo teórico que se pretende estudiar. En las primeras fases de la recolección y análisis de datos se seleccionan casos por sus semejanzas. Posteriormente, se eligen por sus diferencias. (Osses et al., 2006, p. 122).

Dicho muestreo teórico trajo consigo todas las dificultades ya mencionadas, hasta, precisamente, lograr dicha suficiencia a la que se refería la cita, trascendental en este trabajo para contar con la información adecuada.

Otro factor a tener en cuenta en el estudios de casos es que

existen tres procesos diferentes en la elaboración del sistema de categorías: deductivo, inductivo y deductivo-inductivo. En el primero, se parte de un marco teórico para la conceptualización y amplitud de las categorías. En el segundo, se parte de registros narrativos, cuadernos de campo, casetes, etc., y, a partir de ese material, se extraen los rasgos que serán agrupados en función de la semejanza de ciertas características, pertinentes al objeto de investigación. En el tercer proceso a seguir para la elaboración del sistema de

categorías, se parte de un marco teórico para definir las macrocategorías y, posteriormente, se procede a la elaboración de listas de rasgos extraídos a partir de los registros que se realizan en el contexto natural. (P. 123).

A través de la experiencia vivida, y recogida, hay datos obtenidos tras la investigación que originan categorías de análisis que surgen del campo investigado, en consecuencia, son emergentes dado que provienen de la experiencia investigada (a posteriori), y no antes de la experiencia misma (a priori).¹⁵⁹ En este caso, surgiría una categoría emergente, como es la autorregulación.

Y ante la disyuntiva del uso, o no, de una herramienta informática para el análisis de los datos, la opción por la que se optó fue “el recurso humano”, pese a que quizás ello supusiera un mayor esfuerzo personal y temporal.

El uso de la informática en el análisis cualitativo también implica riesgos. Según Rodríguez, Gil y García (1996), el análisis de datos se caracteriza por procedimientos que difícilmente pueden realizar los sistemas informáticos. Ejemplo: el uso de metáforas durante el proceso, la toma de decisiones que el analista debe realizar para determinar dónde comienza y termina una unidad de contenido, o para asignar determinadas categorías, etc. El componente creativo, presente en el proceso de análisis, parece poco compatible con el uso de métodos de procesamiento a través de computadores.

El papel de las tecnologías de información en el análisis de datos cualitativos se reduce a las tareas mecánicas implicadas en el proceso, pero las tareas conceptuales no pueden ser asumidas por estos. La ayuda prestada por los programas de análisis se centra, sobre todo, en el manejo de la información proporcionando mayor agilidad en la recuperación de datos. El software para el análisis de datos podría limitar una verdadera exploración de la riqueza informativa de los datos cualitativos, pues podría pensarse que se trata de identificar y contar elementos, sin necesidad de escudriñar, analizar y evaluar críticamente los elementos

¹⁵⁹ Recuperado de http://www.academia.edu/3876217/Investigaci%C3%B3n_Cualitativa_en_Educaci%C3%B3n_y_Pedagog%C3%ADa/Observaci%C3%B3n_Entrevistas_An%C3%A1lisis_Documental_An%C3%A1lisis_de_Contenido_Triangulaci%C3%B3n_Paradigma_Cient%C3%ADfica_Enfoque

contados.

Otro riesgo consiste en mitificar el uso de la informática, atribuyéndole garantía de objetividad y rigor. La subjetividad del analista no desaparece con el recurso de la informática; está expuesto a cometer los mismos errores que sin ella.

En síntesis, el uso de software permite analizar e incluso hacer más exhaustivos procesos como la codificación de un texto; de este modo, el investigador puede concentrarse en la parte creativa, que implica reflexión profunda del análisis de datos, ya que aun el software más avanzado llegará solo a proponer una red ordenada de relaciones entre conceptos o categorías, pero es el investigador quien evalúa y decide si este esquema se ajusta a la realidad estudiada y quien, de acuerdo a su experiencia previa, a la bibliografía de apoyo y a los “insights” que vayan ocurriendo a lo largo del proceso, construirá la teoría. Por tanto, las herramientas informáticas son de gran ayuda para ordenar, codificar y esquematizar la información, pero no pueden suplir el rol creativo del investigador.

A pesar de la afirmación de que existen programas como el ATLAS, NUDIST, AQUAD y SemNet, capaces de la “elaboración y contrastación de teorías e hipótesis” (Buendía et al. 1998: 307), consideramos que estas herramientas informáticas, estrictamente hablando, están imposibilitadas para la generación formal de teoría, ya que están limitadas a la información presente en el texto y, en el mejor de los casos, a los memos o anotaciones que ha agregado el investigador. Más aún, hay todo un trasfondo experiencial y teórico que queda excluido en este proceso y que, en la práctica, juega un rol protagónico en la aproximación del investigador a los textos o datos. (P. 132).

El trabajo de categorización realizado tendría, a su vez, distintas calificaciones. En cierto modo, habría alguna negativa, por el hecho de leer una y otra vez las mismas, aproximadamente, cien páginas...

En los estudios cualitativos los investigadores le van dando gradualmente sentido a lo que

estudian combinando perspicacia e intuición y una familiaridad íntima con los datos. Con frecuencia, ése es un proceso difícil. La mayor parte de personas sin experiencia en investigación cualitativa tienen dificultades para reconocer las pautas que emergen de sus datos. Hay que aprender a buscar temas examinando los datos de todos los modos posibles. No hay ninguna fórmula simple para identificar temas y desarrollar conceptos, pero las sugerencias siguientes pueden poner al lector en la buena senda.

1. Lea repetidamente sus datos. Reúna todas las notas de campo, las transcripciones, documentos y otros materiales y léalos cuidadosamente. A continuación vuelva a leerlos. En el momento en que esté listo para iniciar el análisis intensivo, debe conocer sus datos al dedillo. Algunos investigadores pasan semanas o incluso meses estudiando atentamente sus datos antes de iniciar el análisis intensivo. (Taylor y Bogdan, 2002, p. 160).

Y eso sería lo que se llevaría a cabo. La enorme dificultad en la obtención de las entrevistas, circunstancia ya reflejada anteriormente, suponía de facto meses para poder leer y re-leer tanto el diario de campo, como la documentación aportada.

Con todo lo narrado hasta el momento, fundamental para comprender lo que implica la categorización y sus características, las categorías de análisis que se consideraron “vertebradoras” de esta investigación han sido:

1. Vigencia de la enseñanza racionalista.
2. Vigencia de la enseñanza científica.
3. Vigencia de los principios morales.
4. Vigencia de la coeducación de sexos.
5. Vigencia de la coeducación de clases.
6. La higiene como valor educativo.
7. El juego como principio pedagógico.
8. La función docente.
9. Evaluación, premios y castigos.
10. La autorregulación.

“Una vez codificado todo el material, resulta útil colocar juntos todos los trozos de texto que corresponden a un mismo código o categoría” (Fernández, L., 2006, p. 8). Así se hizo, siendo quizás lo más tedioso de este trabajo.

Habría distintos métodos para efectuar la categorización, desde los informáticos, ya descartados, hasta distintas formas manuales. De estas últimas, la seleccionada, quizás fuera la más lenta en tiempo, pero probablemente la más efectiva, analíticamente hablando.

Como mínimo, y teniendo en cuenta que había diez categorías de análisis, se optó por la lectura analítica de todo el material para cada categoría de forma individual para una mayor adecuación.

Ello implica que diez veces se efectuarían las mismas lecturas, que ya de por sí habían sido leídas, transcritas... el resultado de ello se encuentra en el anexo correspondiente, dividido por escuelas y fuentes de información.

Personalmente estaría en disposición de pensar que de casi cualquier categoría, tanto en este, como en muchos otros trabajos, es posible el establecimiento de subcategorías, de hecho, en muchos estudios de casos así se hace.

El factor fundamental consistente en tener un marco de referencia, como sería la Escuela Moderna, y, posteriormente, acceder a dos escuelas autodenominadas libres, pero con amplísimas diferencias entre ellas, hubiera supuesto una muy difícil subcategorización.

Construir categorías amplias de análisis nos conduce a establecer los patrones comparativos adecuados a las circunstancias de este trabajo, logrando obtener los datos básicos de las escuelas visitadas para, posteriormente, comprobar si mantendrían cualquier relación con la Escuela Moderna de Ferrer... o no.

También establecer categorías sin la concreción de las subcategorías contribuiría a una mayor aprehensión de realidades, a la para que a un mayor número de datos, o por lo menos ese sería el objetivo, considerando igualmente la gran mayoría de hechos como de origen multifactorial y diverso.

“En efecto, toda realidad, y más las realidades humanas, son poliédricas (tienen muchas caras) y solo captamos, en un momento dado, algunas de ellas” (Martínez, 2006, p. 125). Se intentará, con los datos obtenidos, llegar lo más lejos posible...

5.5.2 Triangulación

Probablemente si detenemos a cualquier persona por la calle y le preguntamos acerca de la

triangulación, no sabrá que decimos, o nos dirá que sabe que es un triangulo pero no la triangulación.

Si, por otra parte, nos dirigimos al Diccionario de la Real Academia Española, leeremos que triangular es aquello que tiene, precisamente, forma de triangulo, o es semejante a él, o bien que se trataría de un concepto relacionado con la arqueología o la geología.¹⁶⁰

En investigación cualitativa, el concepto es simple:

En la bibliografía de la observación participante se llama triangulación a la combinación en un estudio único de distintos métodos o fuentes de datos (...). La triangulación suele ser concebida como un modo de protegerse de las tendencias del investigador y de confrontar y someter a control recíproco relatos de diferentes informantes. (Taylor y Bogdan, 2002, pp. 92-93).

Resulta bastante evidente, pues, dónde nos encontramos. Quien ahora ha investigado deseaba fervientemente obtener opiniones de diferentes informantes, ansiaba dichos relatos de diferentes informantes... al margen de que, sin ellos, no sería posible triangulación alguna.

Más de seis meses para lograr unas simples entrevistas. Tedio, desesperación, frustración, indignación, y paciencia infinita para lograrlas. Y en uno de los casos, en algo que nunca en la vida habría imaginado... petición de que la entrevista la realizara a través de lo escrito en páginas de un libro, publicado en el año 2006.

Este último fue el caso de la escuela Zoilo. Y las sorpresas no acaban ahí: el documentos sobre las bases de la escuela refleja la fecha de su elaboración: 1988. Era aportado en enero del año 2014.

Hay más. Dicho documento estaba firmado, con lo cual es más que previsible que elaborado, por una persona que ya no formaba parte de Zoilo. ¿Relatos de diferentes informantes? Relatos de informantes que se sirven de materiales como aportación personal.

“Otra forma de triangulación es la investigación en equipo: dos o más trabajadores de campo estudian el mismo escenario o escenarios similares” (P. 93). Esta forma de triangulación me hubiera resultado, sencillamente, maravillosa. En Zoilo si compartiría experiencia con otra persona, que pese a que me comentaría haber sufrido prácticamente las mismas sensaciones que quien ahora escribe, se encontraba en un mero viaje de placer, sin ninguna clase de finalidad académica, lo cual

incluso posibilitó su marcha con un día de anterioridad a lo fijado con la escuela Zoilo.

Resulta sorprendente, bajo mi punto de vista, que ninguna persona adulta de Zoilo quisiera expresar sus opiniones personales sobre ningún asunto, asumiendo como propias únicamente las palabras de un libro.

El haber contado con otro investigador, o con otra investigadora, en el terreno, hubiera sido una aportación fantástica para este trabajo, aunque ni tan siquiera hubiéramos coincidido en el mismo período de tiempo, y teniendo en cuenta que dudo que, a quien fuera, se le hubiera permitido estar un número de días superior a cuatro o cinco.

La investigación en equipo también permite un alto grado de flexibilidad en las estrategias y tácticas investigativas. Puesto que los investigadores difieren en sus habilidades sociales y en su capacidad para relacionarse con distintas personas, pueden desempeñar roles diversos en el campo y estudiar diferentes perspectivas. Por ejemplo, en la investigación en equipo un observador puede ser agresivo mientras que el otro es pasivo en el seno de un escenario; a los investigadores de distinto sexo se los ve de modo diferente y se reacciona a ellos de modo análogamente dispar; pueden, por lo tanto, abordar diferentes áreas de estudio. (Ibíd.).

En el caso que nos ocupa, las dos personas visitantes en la escuela Zoilo permanecíamos la mayor parte del tiempo en silencio, cuando docentes y alumnado comenzaban sus actividades no teníamos nada claro hacia donde dirigirnos, sin duda en los sitios en los cuales no se me permitió estar, la compañera visitante tampoco estaba... ni las habilidades sociales ni la cuestión sexual, sinceramente, considero que tuviera apenas influencia... o ninguna.

En la actualidad, el investigador con metodología cualitativa, para facilitar el proceso de corroboración estructural, cuenta con dos técnicas muy valiosas: la "triangulación" (de diferentes fuentes de datos, de diferentes perspectivas teóricas, de diferentes observadores, de diferentes procedimientos metodológicos, etc.) y las grabaciones de audio y de vídeo, que le permitirán observar y analizar los hechos repetidas veces y con la colaboración de diferentes investigadores.

Si nuestros procedimientos metodológicos deben orientarse hacia el descubrimiento de las estructuras personales o grupales, será necesario tener muy presentes las formas en que se revelan o expresan dichas estructuras. Las técnicas más usadas se centran ordinariamente en el lenguaje hablado o escrito; pero el lenguaje sirve tanto para revelar lo que pensamos y sentimos como también para ocultarlo. Existe, sin embargo, un "lenguaje natural" más universal, el lenguaje no verbal, que es un lenguaje de signos expresivos, como el que se manifiesta a través de los ojos, la mímica, la expresión facial, los movimientos, gestos y posiciones del cuerpo y de sus miembros, el acento, el timbre y el tono de la voz, etc., que depende del sistema nervioso autónomo, es involuntario y casi siempre inconsciente, y contribuye de manera muy eficaz a precisar el verdadero sentido de las palabras, reforzándolo o, quizá, desmintiéndolo.

El investigador cualitativo está muy de acuerdo con la famosa afirmación de Protágoras: "El hombre es la medida de todas las cosas". En efecto, el hombre crea, evalúa y arregla los mismos instrumentos que utiliza, y debe juzgar su buen o mal funcionamiento y la credibilidad de sus datos. En el caso de las investigaciones cualitativas, sin despreciar la ayuda que pueden ofrecerle muchos buenos instrumentos, el observador frecuentemente se convierte en su principal instrumento. (Martínez, 2006, pp. 137-138).

Efectivamente, no se negará en ningún momento esta última frase, y más, teniendo en cuenta la dificultad en la obtención de opiniones, reflexiones, o pensamientos propios de quienes son protagonistas de las escuelas.

No habrá un especial detenimiento en el lenguaje no verbal, si bien este podrá observarse, y quedó reflejado, en los registros de observación de la escuela Zoilo. El no sonreír, el no mirar a la cara, el prácticamente actuar como si este investigador no estuviera allí, el "seguir la corriente"... son factores que prácticamente desde el primer minuto fueron fáciles de apreciar.

Y no atenderemos expresamente al lenguaje no verbal porque hemos de ubicarnos en donde nos encontramos, un estudio de casos:

una investigación empírica que estudia un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto de la vida real, especialmente cuando los límites entre el fenómeno y su contexto no son claramente evidentes. (...) Una investigación de estudio de caso trata exitosamente con una situación técnicamente distintiva en la cual hay muchas más variables de interés que datos observacionales; y, como resultado, se basa en múltiples fuentes de evidencia, con datos que deben converger en un estilo de triangulación; y, también como resultado, se beneficia del desarrollo previo de proposiciones teóricas que guían la recolección y el análisis de datos. (Yacuzzi, 2005, p. 3).

Con la triangulación como estilo, se atenderá también precisamente a todas esas variables que no se han visto, que no se han recogido, que podrían existir pero que, desde luego, no han quedado reflejadas en las fuentes de información obtenidas.

En la Escuela Moderna no habría muchas dudas de los ideales que se transmitían, solo había que leer las redacciones que se realizaban. En Zoilo, por ejemplo, no fue precisamente posible encontrar grandes ideales transmitidos, cuestión que se reflejará lo más precisamente posible en el informe que se podrá leer un poco más adelante.

El proceso llevado a cabo en la tarea trianguladora se encuentra recogido adecuadamente en la siguiente cita:

Entiendo por “proceso de triangulación hermenéutica” la acción de reunión y cruce dialéctico de toda la información pertinente al objeto de estudio surgida en una investigación por medio de los instrumentos correspondientes, y que en esencia constituye el corpus de resultados de la investigación. Por ello, la triangulación de la información es un acto que se realiza una vez que ha concluido el trabajo de recopilación de la información. El procedimiento práctico para efectuarla pasa por los siguientes pasos: seleccionar la información obtenida en el trabajo de campo; triangular la información por cada estamento; triangular la información entre todos los estamentos investigados; triangular la información con los datos obtenidos mediante los otros instrumentos y; triangular la información con el

marco teórico. (Cisterna, 2005, p. 68).

La selección de la información quedó recogida en la categorización que se encuentra en el anexo correspondiente, un trabajo que facilitaría en gran medida todo el proceso triangulador, con la división correspondiente entre instrumentos de recogida de información, escuelas y categorías pertinentes.

Una fantástica opción hubiera sido tener la opción no solo de contar con las opiniones obtenidas de una y otra escuela, sino de todo el personal. No existió dicha posibilidad, y, en mi opinión, probablemente, existiría una clara función directiva, eufemísticamente llamada coordinación.

Es muy común que en una investigación cualitativa se utilice más de un instrumento para recoger la información, siendo habitual en educación el uso, además de las entrevistas, de actividades sistemáticas de observación etnográfica (participante o pasiva), grupos de discusión, historias de vida y análisis textual de carácter semiótico. Cuando ello ocurre, entonces el proceso de triangulación se complejiza, pues hay que integrar todo el trabajo de campo. Para hacer esto, el primer paso es triangular la información obtenida desde los diversos instrumentos aplicados en el trabajo de campo, por estamentos, ya sea utilizando conclusiones de segundo o tercer nivel. Esta acción permite saber, por ejemplo, si lo que un docente de aula informó en sus respuestas en una entrevista, es coherente o no con lo que el investigador pudo observar directamente en la sala de clases. Un segundo paso consiste en integrar la triangulación inter-estamental por cada instrumento utilizado, pero ahora desde una perspectiva inter-instrumental y desde allí generar nuevos procesos interpretativos.

Cuando se ha realizado esta integración de toda la información triangulada es posible sostener entonces que se cuenta con un corpus coherente, que refleja de modo orgánico aquello que denominamos “resultados de la investigación.” (P. 69).

A esta cita, y a ese ejemplo, añadiríamos otros, como por ejemplo el hecho de que, en la

escuela Zoilo, haya espacios restringidos, ya sea por prohibición expresa, o por “impedimento físico no verbal”. A modo de analogía, la no realización del control de alcoholemia ya sabemos lo que implica.

En este caso, se intentará, por medio de la triangulación, tratar de saber qué sustentaría todo el hacer de una escuela... cuyas opiniones personales no son aportadas de forma directa, del mismo modo que en una secta sus miembros no expresan lo que piensan, sino que se refieren al líder y a sus dictados.

Como acción de revisión y discusión reflexiva de la literatura especializada, actualizada y pertinente sobre la temática abordada, es indispensable que el marco teórico no se quede solo como un enmarcamiento bibliográfico, sino que sea otra fuente esencial para el proceso de construcción de conocimiento que toda investigación debe aportar. Para ello, hay que retomar entonces esta discusión bibliográfica y desde allí producir una nueva discusión, pero ahora con los resultados concretos del trabajo de campo desde una interrogación reflexiva entre lo que la literatura nos indica sobre los diversos tópicos, que en el diseño metodológico hemos materializado como categorías (...). La realización de esta última triangulación es la que confiere a la investigación su carácter de cuerpo integrado y su sentido como totalidad significativa. (Pp. 69-70).

Una pequeña problemática, a este respecto, sería el hecho de que no existiera prácticamente nada escrito sobre lo que tratamos. Que no se haya escrito prácticamente sobre la Escuela Moderna utilizando fuentes primarias. Que no haya apenas información sobre escuelas libres. Y que, menos aún, exista algo que establezca una mínima relación entre Escuela Moderna y cualquier fenómeno educativo actual.

Sería fabuloso poder contrastar opiniones, reflexiones, estudios, investigaciones, nutrirme de autores y autoras, de una amplísima bibliografía que hubiera sido tan útil en una mínima orientación de este trabajo.

Pero, o no existe, o no logré encontrarla, con lo cual, en lo respectivo a esta última “posibilidad trianguladora”, la única opción será la propia información aportada en este trabajo, en los epígrafes relacionados con la Escuela Moderna y las escuelas libres, a lo sumo.

5.5.3 Criterios de credibilidad

Esta tesis doctoral tiene como objetivo generar conocimiento, y compartirlo. En primer lugar, de un experimento pedagógico de hace más de un siglo, del cual no se tenía certeza de poder averiguar gran cosa.

Afortunadamente, se ha tenido acceso a las fuentes primarias, de ellas se ha partido, y con ellas se ha llegado, pues no puede realizarse un trabajo serio de ninguna materia basándose en opiniones ajenas... y a veces poco o nada fundamentadas.

Se han reflejado reflexiones, en este sentido, de, por ejemplo, quienes, mostrando un posicionamiento ideológico determinado, realizaban juicios de valor sobre la Escuela Moderna sin ninguna clase de base real.

Las fuentes primarias ayudan y corroboran la credibilidad de cualquier estudio. La triangulación, igualmente, era un proceso fundamental, pues había que barajar, por decirlo de algún modo, lo visto por un individuo externo, investigador, pero extraño en el campo, las bases escritas de los centros educativos como fuente primaria, y las opiniones de sus coordinadoras, o líderes, según se quiera considerar.

No se va a negar la importancia de quien investiga, no olvidemos que la investigación cualitativa tiene tanto de interpretativo. Quizás unas mayores habilidades sociales por parte de este investigador hubieran logrado un mayor volumen de información...

...o quizás no. A lo mejor una mayor incursión en el campo hubiera supuesto violentar situaciones, probablemente un mayor intento de participación solo lograría un rechazo considerable por parte de la plantilla.

Dudas no hubo cuando se comunicaba “aquí no puedes estar”, o cuando se decía “libro de normas de la escuela no existe”... y estudiantes se referían a él. Ante esas situaciones, como investigador, solo queda reflejar, plasmar en un papel lo que se está contemplando.

Igualmente, siguiendo a Taylor y Bogdan (2002, p. 89), se registró todo aquello que no se comprendía, comentarios inadecuados, fuera de contexto... todo lo que ayudara a la comprensión de la globalidad... o no lo hiciera, pudiendo obtenerse un entendimiento posterior.

Con la referencia de dichos autores, he de decir que si aprecié los límites del estudio, especialmente en la escuela Zoilo. Por haber sido expresados claramente, por puertas cerradas, por toda aquella mirada buscada y no encontrada, por todo aquellos silencios, por cada mala palabra...

Una persona puede ser más sensible o menos, susceptible, empática... pero probablemente cuando alguien siente que no es bienvenido, esta circunstancia puede quedar evidenciada en toda

una serie de actos, verbales y no verbales. Y así no es fácil investigar... ni desarrollar un gran número de actividades.

Los observadores participantes casi nunca llegan a un punto en que sienten que han completado sus estudios. Siempre queda una persona más por entrevistar, una hebra suelta por atar, un área más por abordar. Pero la mayor parte de los investigadores llegan a una etapa en que las muchas horas pasadas en el campo les procuran resultados decrecientes. Glaser y Strauss (1967) emplean la expresión *saturación teórica* para referirse a ese punto de la investigación de campo en el que los datos comienzan a ser repetitivos y no se logran aprehensiones nuevas importantes. Ese es el momento de dejar el campo. (P. 90).

No podría expresarlo mejor. En primer lugar, en la Escuela Zoilo, no hubiera visto fin en lo investigativo. Por el trato, hubiera abandonado el espacio lo antes posible, pero consideraría impagable entrevistar personalmente y en profundidad a las dos personas más mayores del espacio.

Esas formas, tanto con el investigador como con el alumnado, esa ideología que sigan, la cual desconozco (pese a que se fundamenten en un libro que las identificaría como libertarias), esos sentimientos que muestran a simple vista, por el mero hecho de no sonreír, de no tocar, de no mirar a la cara...

Sin embargo, en la escuela Yemen llegué al punto exacto de saturación teórica. Y en un cortísimo espacio de tiempo. Recuerdo perfectamente como el último día de estancia, salvo por el objetivo de que todo el alumnado me firmara una cartulina, prácticamente no sabría que haber recogido de novedoso.

De hecho, dicho último día, una llamativa parte del alumnado no había asistido a la escuela, adelantando sus vacaciones. El hecho de que prácticamente cada día sea igual, desde su principio hasta su fin, suponía que, salvo detalles, y matices, los registros de observación pudieran llegar a ser enormemente similares.

En todo caso, la constante opinión y crítica del investigador se realiza y se contextualiza dentro de un marco claro:

La teoría del conocimiento o filosofía de la ciencia en que se apoya la metodología cualitativa, rechaza el "modelo especular" (positivista), que considera al sujeto conocedor

como un espejo y esencialmente pasivo, al estilo de una cámara fotográfica. Acepta, en cambio, el "modelo dialéctico", considerando que el conocimiento es el resultado de una dialéctica entre el sujeto (sus intereses, valores, creencias, etc.) y el objeto de estudio. No existirían, por consiguiente, conocimientos estrictamente "objetivos". El objeto, a su vez, especialmente en el área de las ciencias humanas, es visto y evaluado (opción o supuesto ontológico) por el alto nivel de complejidad estructural o sistémica, producida por el conjunto de variables bio-psicosociales que lo constituyen. En general, se considera que toda realidad, desde el átomo hasta la galaxia (von Bertalanffy, 1981), está configurada por sistemas de muy alto nivel de complejidad, donde cada parte interactúa con todas las demás y con "el todo." (Martínez, 2006, p. 129).

Quizás mi interés desmedido por el acceso al campo generó un rechazo por parte de la persona que contestaba los correos electrónicos de la escuela Zoilo. Probablemente el intento personal de mostrar como mi estancia no sería invasiva, ni fiscalizadora, y repetir el anonimato, supuso un empeoramiento de la situación...

Uno de los mayores hechos objetivos presenciados fue que la persona que me acompañaba en la experiencia de la escuela Zoilo abandonaba esta con un día de antelación a lo previsto, acto que personalmente habría acompañado de no ser por esta tesis...

Sin embargo, hay cuestiones cuya credibilidad podría considerarse relativa, y que, según la bibliografía, podría tener distintas nomenclaturas, como por ejemplo: "Las unidades aproximadas son las construcciones conceptuales (*constructs*), creaciones de la mente que no pueden observarse directamente, como el liderazgo o la cultura corporativa" (Yacuzzi, 2005, p. 10).

El objetivo será reflejar, lo más adecuadamente, hasta qué punto estas cuestiones serían observables, o no. Probablemente el comprobar como es una sola persona quien firma siempre las respuestas de los correos electrónicos, quien se dirige a quien investiga en el campo de forma casi única, quien monopoliza la asamblea... dice mucho del liderazgo.

Igualmente, cuando en una asamblea hay distintas personas adultas, y solo es una de ellas la que habla, y a la que prácticamente nunca se le rebate, y ni tan siquiera se le complementa... cuando distintas personas forman un colectivo y ninguna se aproxima al investigador pese a que este las busca, cuando no hay ni una sola opinión divergente, discordante -prácticamente, ninguna opinión

de ninguna clase-... quizás se pueda hablar de cultura corporativa.

Pese a que lo de corporativa suela aplicarse más bien al ámbito de la empresa, sería muy interesante conocer, para corroborar quizás, como no solo no sería un liderazgo informal el que encontramos en las escuelas visitadas, sino hasta un liderazgo patronal, con posibilidades de despidos, por ejemplo, y los miedos e incertidumbres que esas situaciones generan.

Todo ello, teniendo en cuenta que “la validez de un estudio es la cualidad que lo hace creíble y da testimonio del rigor con que se realizó. La validez implica relevancia del estudio con respecto a sus objetivos, así como coherencia lógica entre sus componentes” (p. 17).

En este sentido, “la credibilidad de la información puede variar mucho: los informantes pueden mentir, omitir datos relevantes o tener una visión distorsionada de las cosas” (Martínez, 2006, p. 137).

La categorización exhaustiva y la triangulación deben ser claves para obtener una correcta y fundamental credibilidad, pese a la dificultad que implica, en el caso de la escuela Zoilo, que tanto lo reflejado en la entrevista como en el documento aportado es ajeno, no propio ni personal. Un “milimétrico” registro de observación trataría de compensarlo y, como ya se ha dicho, dando relevancia no solo a aquello recogido, sino a toda una amalgama de valores, situaciones, actitudes... que no se han logrado observar ni apreciar.

Todo ello, sin ignorar que nos enfrentábamos a una tarea compleja, como complejas son las personas:

El método cualitativo ha revalorizado al ser humano concreto como objeto central de análisis, en contraste con las excesivas abstracciones y la deshumanización del cientificismo positivista de períodos anteriores. Lo que interesa es el mundo social en el que participa el sujeto, el mundo de significaciones en donde el mismo interviene, llenando los significados con su experiencia personal. (Mejía, 2004, p. 279).

Es por ello que se trataba de obtener lo máximo posible de las personas, todo aquello que quisieran dar, expresar, compartir, aportar... sin embargo, a los seres humanos encontrados, “por A o por B”, ha sido casi imposible el acceso.

Pese a esa difícil entrada, el abordar todo lo que rodeaba al investigador desde un paradigma crítico y analítico, también conllevó una serie de hechos que tendrán que ser convenientemente analizados...

Otro campo importante de la investigación cualitativa se refiere a las conductas de engaño, acciones insólitas que adoptan comúnmente los hombres y que parecen contradictorias y hasta ilógicas. Son conductas de simulación, disfraces, fingimientos, engaños, hipocresías, dobleces, burlas, rencores, falsedades, ficciones, «serruchadas», teatralidades, chismes, etc., que enmascaran la verdadera acción, solo es posible conocerlas si comprendemos la estructura de motivación de las personas. (P. 285).

En la medida de mis posibilidades, trato de contrastar, triangulando, y a través de las categorías, cuando ello se produjera, y si es que así fuera, sin ignorar lo complejo del análisis de la materia.

Una cuestión relacionada con la credibilidad y probablemente en un alto número de ocasiones ignorada es el tiempo.

Es importante resaltar, que las investigaciones cualitativas requieren mucho tiempo. Por ejemplo, se necesita de dos a cinco veces más tiempo para procesar y ordenar los datos, que el tiempo necesario para recolectarlos (Miles y Huberman, 1994). Además, el análisis de la información recolectada es un proceso que también requiere tiempo, no se hace rápido, incluso algunos autores consideran que comienza antes que los análisis de datos cuantitativos y que suele durar mucho más tiempo. (Fernández, L., 2006, p. 1).

De este criterio, no hay ninguna duda. La estancia en el campo no llegaría a las tres semanas, mientras que todas las páginas que ahora se pueden leer no son fruto de un día de inspiración precisamente, ni de tres semanas... al margen de la necesidad de no solo ver y registrar, como durante la observación, sino de tratar de encajar un puzle de un altísimo número de piezas.

Volvemos, de nuevo, con Taylor y Bogdan, para coincidir en que “en la investigación cualitativa no hay líneas guías que determinen la cantidad de datos necesarios para refrendar una conclusión o interpretación. Esto siempre queda sujeto a juicio. Las mejores aprehensiones provienen a veces de una cantidad pequeña de datos” (2002, p. 170).

Existiría la posibilidad de pensar que esta investigación consta de pocos datos, provenientes

de una corta estancia en el terreno. Se espera haber dejado acreditada la imposibilidad de estancia en Zoilo superior a la concedida, y la suficiencia temporal de estancia en Yemen. De fe de ello la totalidad de esta tesis doctoral, especialmente en su parte empírica.

Llegados a este punto, en resumen, deben haber quedado correctamente explicitados toda una serie de asuntos para garantizar la total objetividad de este epígrafe y, en sí, de toda la investigación.

Sobre la metodología, se llevaron a cabo registros de observación, catorce de ellos, dos entrevistas, con toda la dificultad que ello implicó, y se analizaron los documentos aportados. Todo ello se encuentra en los anexos correspondientes, con sus fechas pertinentes.

La selección de los escenarios fue guiada por un muestreo teórico, y tras la obtención de los correos electrónicos de contacto de las escuelas. Desgraciadamente, no tenía contacto personal con nadie de cada centro.

Se aporta absolutamente cada dato registrado en los anexos, incluyéndose la exhaustiva categorización realizada sin ayuda de programa informático alguno, y tratando de aportar a cada categoría aquellos textos que le eran más adecuados, con un criterio de flexibilidad, pues, en mi opinión, diversas situaciones podían encuadrarse en más de una categoría.

La triangulación se realiza sin grandes dificultades por la claridad que le aporta la minuciosa categorización, pudiendo recurrir en cada momento a un origen de la información u otro, para un análisis correcto y un informe adecuado.

5.6 Principios éticos

De las cinco acepciones que ofrece el Diccionario de la Real Academia Española sobre la palabra ética, quedémonos con esta: Conjunto de normas morales que rigen la conducta humana.¹⁶¹ Sin embargo, esta cuestión daría mucho que hablar, mucho debate, y ello podría prolongarse en demasía.

En el caso de esta tesis doctoral, uno de los primeros pasos era conocer la posibilidad de acceso al campo, y el inicio fue una llamada telefónica a una escuela libre, tras obtener el número correspondiente a través de internet.

Con un resultado más que cordial, informé a la persona adulta con la que hablé, de mis objetivos, obteniendo un correo electrónico al cual enviar el correspondiente documento de negociación.

La inclusión de la definición de la palabra ética en el párrafo inicial no es gratuita, ni casual.

¹⁶¹ Recuperado de <http://lema.rae.es/drae/srv/search?key=%C3%A9tica>

Probablemente, disten mucho las normas morales que rigen la conducta humana entre, al menos, quien me respondía los correos electrónicos, que firmaba inicialmente como colectivo, y quien ahora escribe.

Resulta, a mi juicio, fundamental considerar la ética como un proceso bidireccional. Obviamente, quien investigue no puede sino mantener una ética intachable de principio a fin. Pero, ¿Qué diremos de la otra parte?

El documento de negociación para la escuela Zoilo fue enviado por correo electrónico, tras ser consensuado con el tutor de esta tesis, el siete de octubre del año 2013, tres semanas después de la llamada telefónica inicial.

La respuesta obtenida, al día siguiente, el ocho de octubre de 2013, como ya se pudo leer anteriormente, sería la siguiente:

Hola Antonio.

Disculpa, pero ya es muy tarde y muchos correos que responder. Ya te contestaremos más tranquilamente en otro momento. Solo decirte que podemos tener un primer contacto si quieres en... Iremos a unas jornadas que se celebran allí.

Bueno ya estaremos en contacto.

Ah! Se me olvidaba, será en el puente de diciembre.

Un saludo libertario.

Colectivo Zoilo. (Correo electrónico recibido).

Nótese que no se da ninguna clase de aprobación a la petición creada, y reflejada en el documento de negociación, pese a que por teléfono se expresó que “no habría ningún problema seguramente”.

Se me cita dos meses después, sin opción a saber si habría algún contacto previo a esa fecha, salvo la opción de que “me contestaran más tranquilamente en otro momento”, no especificado.

La incertidumbre generada por la respuesta aumentó por el hecho de varios correos electrónicos enviados y que llegaron devueltos. Toda esta cuestión queda reflejada con mayor concreción en el epígrafe “escenario de la investigación”, y no se va a repetir lo ya escrito.

Sería fundamental entender, en todo caso, como no se realizó ninguna negativa al documento de negociación enviado... en general, no se produjo ninguna clase de apreciación sobre

el mismo, aceptándose una visita de una semana escolar... que quedaría, “sospechosamente”, en cuatro días, al ser el viernes correspondiente a mi estancia festivo.

La negativa a la realización de entrevistas fue prácticamente inmediata, en lo que se refiere a su grabación en audio, lo cual queda reflejado en el documento de negociación que puede leerse en el documento adjunto.

Ética en sentido bidireccional no se estaba produciendo, y si la normal moral personal es el acuerdo y la especificación clara de unos objetivos, la otra parte básicamente me proporcionó una fecha de estancia, “ultralimitada”, y poco más.

Entrevistas sin ninguna clase de interés por parte de las personas entrevistadas, a modo de *paparazzi* que persigue a una persona famosa que no quiere ser retratada, era la oferta. Seguir a adultas que no pretendían dedicarme ningunos minutos en exclusiva, que no pararían ni tan siquiera físicamente a contestarme nada, era la opción, básicamente, como queda más específicamente reflejado en el epígrafe sobre las entrevistas.

Nunca se aclaró esta cuestión. Solo pocos días antes se me comunicó que el quinto día de mi estancia era festivo. Preguntadas sobre la posibilidad de realizar una entrevista, escribiendo las respuestas de forma manual, dicho día festivo... no obtuve contestación alguna.

¿Es todo esto que escribo ético? La entrevista se me dijo entonces que se me contestaría por correo electrónico, para después decirme que era muy extensa. Reducida a su mínima expresión, se envió una pequeña entrevista.

En el colmo de lo innombrable, se aportaron páginas concretas de un libro como contestación de la entrevista. El correo electrónico que enviaría mi tutor a la escuela nunca sería respondido.

Con la escuela Yemen no hubo en la teoría ningún impedimento... pero se tardarían más de seis meses en lograr una entrevista, lo cual probablemente tampoco refleja una ética, ni una empatía, considerables.

Los documentos de negociación se encuentran anexos, y son prácticamente idénticos entre una escuela y otra. Sin embargo, Zoilo no atendió a la necesidad temporal planteada. Hasta el tres de diciembre de 2013, es decir, casi dos meses después del envío del documento de negociación, no comunicó esta “fatalidad.”

Escribía que en el documento de negociación que la ética daba sentido a esta investigación, hacía referencia a que la confidencialidad de todo lo que se pretendía que así fuera estaba garantizada... pero aspiraba a la bidireccionalidad del hecho ético.

Se expresaba la voluntad de usar grabadora de sonido para recopilar toda la información, tanto de las observaciones como de las entrevistas, hecho que sería expresamente prohibido sin

ninguna posibilidad de cambio. Este hecho solo fue comunicado presencialmente... casi cuatro meses después del envío del documento de negociación.

Pese a todo lo que se narra, por parte del investigador se ha mantenido el total anonimato de todas las personas, usando pseudónimos en todo momento, y cumpliendo aquello reflejado en los documentos de negociación...

...pese a que una de las partes no cumplía, lo cual también es perfectamente visible cuando “me daba de bruces” con una observación que nada tenía de participante, otra característica de ambas escuelas que no me habían comunicado.

Observación pasiva, pura y dura, es lo que me “sugerían”, o exigían directamente que llevara a cabo. Y no habría probablemente ningún inconveniente en ello... pero quizás las escuelas seleccionadas habrían sido otras.

Los principios éticos de esta investigación, no obstante, estaban claros:

1. Negociación. En el acceso al campo, en la transcripción acordada de las entrevistas, enviando el informe final a las escuelas...
2. Colaboración. Toda persona que ha querido colaborar (o no hacerlo) en la investigación, ha tenido la posibilidad.
3. Confidencialidad. Absolutamente, en todo.
4. Imparcialidad. Incluyendo todas las opiniones aportadas.
5. Equidad. Otorgando un trato justo, existiendo cauce de réplica a través del envío de entrevistas e informe.
6. Compromiso con el conocimiento. Indagando hasta donde fue posible (Vázquez y Angulo, 2003, p. 21).

No podría sentenciar que las escuelas visitadas no prestaron atención al documento de negociación. No es posible afirmar, con certeza, que no leyeron el documento en cuestión, pues no se preguntó esta cuestión.

Habría dos opciones, probablemente, por tanto. O bien, que no leyeron el documento, o bien que les daba exactamente igual lo que ahí estuviera escrito, aceptándose una visita de un investigador, sin más, sin ninguna clase de respeto a lo que este había desarrollado textualmente, que era precisamente lo que precisaba. Un alumno más de cualquier estudio relacionado con la educación, sin mayor importancia. Zoilo hasta mencionaba, por correo electrónico, la opción de firmarme un documento, falso, en el que figurara que había permanecido allí tres semanas, en lugar de cuatro días. Toda una muestra de ética.

En la distancia, hasta podría tomarme con humor lo escrito en los documentos de negociación:

El poder estudiar los hechos en el escenario donde transcurren no de forma intrusiva, sino a través de la interacción natural, contribuye a un múltiple objetivo primordial: conocer, saber, aprender.

Tras ser consciente de la parte de la cotidianidad de la cual habría podido formar parte, ya se puede analizar, comprender, valorar, estudiar... y de nuevo aprender. Con dicho aprendizaje, podemos colaborar mutuamente en la evaluación de que sucede, como mejorar y como ser conscientes de la realidad. (Anexo 9).

¿Interacción natural? ¿Haber formado parte de una cotidianidad? ¿Colaborar mutuamente en la evaluación de qué sucede, cómo mejorar y cómo ser conscientes de la realidad? Mínima interacción... y petición de que no se produjera. Formar parte como “ente yuxtapuesto”, a modo de holograma, prácticamente. Colaborar mutuamente en nada, no siendo objeto de ninguna pregunta sobre ningún aspecto, básicamente.

Ética bidireccional, objetivo asumido como natural, y desde luego todo un aprendizaje personal... comprobar como su ausencia es la norma... espacios que, presuntamente, aspiran a un mundo mejor, y que ni tan siquiera logran que quien los visite pueda llegar a sentirse, al menos, “acogido”, por emplear un eufemismo.

Las indicaciones recibidas, en el campo, fueron seguidas en todo momento, y nunca se trató de responder a ninguna de las cuestiones que pudieran haber degenerado en cualquier tipo de discusión, probablemente absurda.

Toda petición de mantenerme “a un lado” fue seguida, aceptada y obedecida. Lo único positivo de ello es que podía, de inmediato, registrar todo lo que estaba aconteciendo, pues la posibilidad de participación era una opción no contemplada por las personas adultas de las escuelas.

Ignorando, como ya he expresado, si se produjo realmente una lectura de los documentos de negociación enviados, y teniendo en cuenta la tardanza en la realización de las entrevistas, la esperanza de que las escuelas leyeran el informe final de este estudio de casos era minúscula. No habría no solo ninguna clase de aportación a dicho documento, sino, ni tan siquiera, acuse de recibo del mismo.

Es probable que, pese al documento de negociación enviado, ninguna de las personas adultas encontradas en las escuelas fueran realmente conscientes de lo que implica tanto una investigación cualitativa como una tesis doctoral, si bien, al menos una de ellas, en la escuela Zoilo, comenzó el doctorado... en psicología.

Sería plausible el hecho de que quien ahora escribe no haya sido capaz de explicar con claridad, ni en persona ni por escrito, las intenciones de este trabajo, y esta opción, precisamente moviéndonos en el terreno ético, tampoco debe descartarse. En lo escrito, al menos, pueden consultarse los documentos de negociación anexados para generar una opinión personal fundada.

CAPÍTULO 6

RESULTADOS E INFORME

6.1 Vigencia de la enseñanza racionalista

Una persona que no tuviera una gran formación académica, o formación primaria, o, independientemente de su formación, no estuviera relacionada con la temática que abordamos, podría no tener muy claro que sería eso de la enseñanza racionalista.

Si le interesara la cuestión, podría irse al Diccionario de la Real Academia Española, y empezar buscando el concepto de racionalismo, sería una posibilidad de establecer un comienzo adecuado.

En su versión *online*, esta obra nos ofrecería tres acepciones del término. La primera de ella sería “doctrina filosófica cuya base es la omnipotencia e independencia de la razón humana”,¹⁶² definiéndose doctrina como un concepto que transcurre, en la misma fuente, desde ciencia o sabiduría, hasta conjunto de ideas u opiniones religiosas, filosóficas, políticas, etc., sustentadas por una persona o grupo.¹⁶³

Mal empezamos cuando un mismo concepto puede significar cuestiones tan opuestas. Seguir avanzando en esta fuente puede llegar, en mi opinión, al absurdo. Llegar a filosofía nos aporta la siguiente definición: “Conjunto de saberes que busca establecer, de manera racional, los principios más generales que organizan y orientan el conocimiento de la realidad, así como el sentido del obrar humano”.¹⁶⁴

Estemos de acuerdo con esa acepción, o no, vayamos a la segunda: “Doctrina filosófica. *La filosofía de Kant*”.¹⁶⁵ Consultemos la tercera acepción: “Conjunto de doctrinas que con este nombre se aprenden en los institutos, colegios y seminarios”.¹⁶⁶

Volvamos a la acepción de doctrina y entraremos en un ridículo círculo vicioso, en el cual podemos mezclar sabiduría, ciencia, ideas u opiniones religiosas, filosóficas, políticas, hechos que se aprenden en institutos, colegios y seminarios... *Totum revolutum*. Y de doctrina a filosofía, y de filosofía a doctrina...

Posiblemente, la presencia de la palabra omnipotencia en la definición de racionalismo tampoco obedezca a una casualidad, como tampoco lo fueran las de doctrina y filosofía, con la ambigüedad que podemos apreciar, usando ambigüedad como eufemismo.

La segunda acepción de racionalismo también podría sorprender: “Sistema filosófico que funda sobre la sola razón las creencias religiosas”.¹⁶⁷ Ahora ya el “batiburrillo” está completo,

¹⁶² Recuperado de <http://buscon.rae.es/drae/srv/search?val=racionalismo>

¹⁶³ Recuperado de <http://lema.rae.es/drae/srv/search?id=XWVRYVWHVDXX2t0VzYSc>

¹⁶⁴ Recuperado de <http://lema.rae.es/drae/srv/search?id=daTQVuA2FDXX22I0XFYK>

¹⁶⁵ *Ibidem*.

¹⁶⁶ *Ibidem*.

¹⁶⁷ Recuperado de <http://buscon.rae.es/drae/srv/search?val=racionalismo>

tenemos ya un “mercadillo” en el cual podemos ofrecer casi de todo. A Ferrer esta definición de racionalismo probablemente le ocasionaría gran indignación.

Como última acepción que nos aporta la Academia, tenemos “movimiento de vanguardia europea que en la arquitectura utiliza formas simples y funcionales atendiendo a las necesidades del urbanismo moderno.”¹⁶⁸

“Sorprendentemente”, racionalismo educativo no existe para el Diccionario de la Real Academia Española. Presunta definición *aséptica* en la primera acepción de racionalismo, la segunda de orientación religiosa, y la tercera arquitectónica.

¿Casualidad? Busquemos razón, misma fuente. Once acepciones, relacionadas con discurrir, argumentar, demostrar, motivo, orden y método en algo, justicia o derecho para ejecutar operaciones...¹⁶⁹

La asepsia se empieza a perder en la octava acepción, “equidad en las compras y ventas”, pero más claramente cuando se aporta la versión de “razón de Estado”, con tres acepciones. Por no extendernos demasiado, veamos solo las dos primeras: “Política y regla con que se dirige y gobierna lo perteneciente al interés y utilidad de la república”; “Consideración de interés superior que se invoca en un Estado para hacer algo contrario a la ley o al derecho.”¹⁷⁰

La propia Academia parece ignorar que se encuentra bajo un Estado monárquico... y nótese la “polémica” de la primera acepción. En la Alemania nazi, Italia fascista o Corea del Norte actual estarían encantados con esa “maravillosa” explicación de la “razón de Estado.”

No pensemos que las sorpresas de las autoridades de la lengua acaban aquí, pues atención a lo que es, según “sus ilustrísimas”, la razón natural: “Potencia discursiva del hombre, desnuda de todo matiz científico que la ilustre.”¹⁷¹

Impresionante. La razón natural no tiene ninguna clase de relación con la ciencia, y tampoco con la mujer. “Suenan mucho mejor”, sin duda alguna, la razón de Estado, que es por el interés y utilidad de la república, desde luego, no será la española...

Hay más sorpresas. La razón social no es, por ejemplo, la política y regla con que se dirige y gobierna lo perteneciente al interés y utilidad de la sociedad, no. Es: “Nombre y firma por los cuales es conocida una compañía mercantil de forma colectiva, comanditaria o anónima.”¹⁷²

No encontraremos nada de lo que buscaríamos relacionado con el tema que nos ocupa. Los absurdos inundan lo que leemos, que, por cierto, está financiado con los impuestos que pagamos todas las personas que residimos y cotizamos en el Estado español.

168 Recuperado de <http://buscon.rae.es/drae/srv/search?val=racionalismo>

169 Recuperado de <http://lema.rae.es/drae/srv/search?id=gwcAZAd2zDXX20k7tzJ0>

170 Ibidem.

171 Ibidem.

172 Ibidem.

Es necesario, de nuevo, volver al principio para encontrar la absoluta inutilidad del Diccionario para la materia a la cual ahora nos estamos dedicando, que quien ahora escribe realiza apasionadamente.

Racionalismo era la doctrina filosófica cuya base es la omnipotencia e independencia de la razón humana... pero la definición de razón humana, en el diccionario... ¡No existe! Once acepciones, cuarenta variables, desde la razón aritmética a tomar la razón... y la razón humana, esa a la que se refería la Academia, para ella misma, no existe.

Podría al menos encontrarse, quien sabe, al menos... algún intento de definición de la razón humana: “sabiduría sobre la que se asienta la doctrina filosófica denominada racionalismo”, por emplear los mismos conceptos “académicos”. Pero ni eso.

Mal hubiéramos comenzado esta tesis doctoral si hubiéramos necesitado de las presuntas fuentes conceptuales terminológicas más altas del Estado español. La enseñanza racionalista no existiría, no así la *filosofía de Kant*.

El racionalismo sería algo que costaría comprender, tanto como el concepto de doctrina o de filosofía, si bien, eso sí, la razón humana sería omnipotente, aunque no se sabría a qué se referiría dicha razón humana, término no definido.

Todo este extenso razonamiento no sería gratuito en este punto, ni mucho menos. No me arriesgaría afirmando que la grandísima mayoría de personas hemos recibido una enseñanza institucionalizada.

Dicha enseñanza estaría caracterizada por el recurso a este tipo de fuentes, oficiales, en las cuales hay todo un mundo que no solo no existe, sino que, más bien, habría sido omitido, cuando no manipulado. Esto, sin contar las fuentes de origen no empírico, religioso...

Venimos de lo mismo, todas las personas residentes en el Estado español, o casi todas. El mero hecho de conocer el racionalismo educativo ya supondría, bajo mi punto de vista, una gran dificultad. Ponerlo en práctica, o algo parecido, estaría “un escalón más arriba” de dicha gran dificultad.

Hay mucho más en este sentido. Decía el catedrático Ángel Cappelletti (2012), en cita que ya se pudo leer en el epígrafe sobre la enseñanza racionalista, que Ferrer Guardia aspiraba a la anarquía, o algo que mucho se le parecía.

Otro concepto extraño probablemente para el común de los mortales, para cualquier mujer que haya seguido el sistema estatal de enseñanza, para cualquier persona que nos podamos cruzar por la calle.

De nuevo, no vamos a ir a un bar a preguntar sobre el concepto, ni a un estadio de fútbol, ni a una iglesia, no. Vamos, de nuevo, a la presunta “más alta fuente”, el Diccionario de la Real

Academia Española.

Origen correcto, del griego ἀναρχία.¹⁷³ No hablo griego, por lo cual recurro a la página de internet de la Real Academia Española, donde no encuentro nada relacionado con la etimología o diccionario etimológico alguno.

Recurro, por tanto, a lo único que encuentro, a la Fundación Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. En la página de internet de esta Fundación, logro encontrar hasta cinco enlaces que nos harían llegar a sus correspondientes cinco diccionarios etimológicos.¹⁷³

Los primeros tres enlaces no conducen a nada, a fecha de 21 de abril de 2015; el primero de ellos, no reconoce la palabra anarquía, los otros dos diccionarios que hubieran en esos sitios web ya no existen. Fantástico. La idea de tener la posibilidad de contrastar hasta cinco fuentes quedaba desechada.

El cuarto enlace tampoco resulta de gran ayuda... “A o An (idea de negación o de privación); Anarquía (archos = jefe de gobierno). Lugar que por no tener jefe hacen lo que quieren”. Gran nivel interpretativo el que se encuentra en la página de internet relacionada con la etimología griega y latina.¹⁷⁴

Un quinto enlace logrará encontrar lo que se deseaba, a la quinta va la vencida, y logro dar con la etimología:

- Prefijo α, αv (a-, an-, negación).
- Raíz αρχι (*archi*, ser primero, mandar).
- Sufijo ία (-ia, cualidad).¹⁷⁵

Toda esta cuestión etimológica tiene su fundamento en las acepciones que proporciona el Diccionario de la Real Academia Española sobre el término anarquía, y en que esta obra vuelve a “no decepcionarnos”.

La primera de ellas es “ausencia de poder público”. Si atendiéramos a la etimología, quizás sería más bien algo así como “cualidad de la negación del mando”,¹⁷⁶ por ejemplo. Sin embargo, ¿De dónde añade el Diccionario eso de público? Solo estas autoridades lo sabrán. La

¹⁷³ Recuperado de <http://buscon.rae.es/drae/srv/search?val=anarqu%EDas>

¹⁷³ Recuperado de http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/por-tierras-hispanicas-el-area-de-las-letras-en-la-red--0/html/00ec3766-82b2-11df-acc7-002185ce6064_3.html

¹⁷⁴ Recuperado de <http://www.memo.com.co/fenonino/aprenda/castellano/castellano15.html>

¹⁷⁵ Recuperado de <http://etimologias.dechile.net/?anarqu%EDas>

¹⁷⁶ Recuperado de <http://buscon.rae.es/drae/srv/search?val=anarqu%EDas>

transformación de negación en ausencia también podría sorprender. El concepto de poder, cuya tercera y cuarta acepción en esta fuente se refieren a una acción de superioridad sobre alguien,¹⁷⁷ tiene difícil unión con público, cuya cuarta acepción nos informa de que se trata de algo perteneciente o relativo a todo el pueblo.¹⁷⁸

Lo que se impone por un algo sobre otro, por matemática, no es un todo; algo no es todo, no hace falta mucha explicación a esto. Pero, del mismo modo que existen la geografía natural y la geografía política, con los conceptos pasa lo mismo.

En una segunda definición de poder, el Diccionario nos aporta otras seis acepciones, del tipo “gobierno de un país”, o “suprema potestad rectora y coactiva del Estado”, de tal forma que vamos mezclando conceptos, uno tras otro.¹⁷⁹

Aquello que parecía de difícil unión, la Real Academia Española lo une en su Diccionario sin grandes problemas, ofreciéndonos, en plural, lo que debemos entender todas las personas por poderes públicos: “Conjunto de las autoridades que gobiernan un Estado.”¹⁸⁰

No soy filólogo, y no parece haber un consenso rotundo sobre la etimología de la palabra poder, pero en lo que si lo habría, en cierto modo, es que esta palabra está relacionada con conceptos tales como amo, capacidad, dueño...

Si por la palabra público, cuyo significado alude a una colectividad, no habría grandes dudas sobre a lo que se refiere, no hay ninguna explicación etimológica a su unión con poder, y menos aún dentro de una definición de un concepto como anarquía, dentro del cual no sería obvia la entrada de poder, pero desde luego la de público sí tendría una clara connotación política, no etimológica.

La segunda acepción de anarquía refleja claramente una ideología, pues directamente, sin ninguna clase de argumentación de ningún tipo, la define como “desconcierto, incoherencia, barullo.”¹⁸¹ Exactamente, todo lo escrito en este epígrafe, y debido al Diccionario, genera sentimientos a quien narra. Quizás, Ferrer Guardia aspiraba a una educación basada en el barullo, el desconcierto y la incoherencia, si atendemos a lo que afirmaba Cappelletti (2012), y lo unimos a lo que dice el Diccionario de la Real Academia Española.

Como tercera acepción de anarquía, y en este caso, con total claridad, el orden de los factores sí altera el producto, encontramos que se trataría, ya como anarquismo, de una doctrina política.¹⁸²

Volver otra vez sobre el concepto de doctrina sería retomar el absurdo de párrafos atrás, y

177 Recuperado de <http://lema.rae.es/drae/srv/search?key=poder>

178 Recuperado de <http://lema.rae.es/drae/srv/search?id=McVNSEjtKDXX2OjA2N9s>

179 Recuperado de <http://lema.rae.es/drae/srv/search?key=poder>

180 Recuperado de http://lema.rae.es/drae/srv/search?id=DFEc1FJRDDXX2ETtjDBb#poderes_p%C3%BAblicos.

181 Recuperado de <http://buscon.rae.es/drae/srv/search?val=anarqu%EDas>

182 Ibidem.

entrar en las acepciones de política... una extensa disquisición... acabaremos antes con ese anarquismo al que recién me refería.

De nuevo, la “palabra comodín” en la definición de un concepto no podía faltar, con lo cual encontramos que anarquismo sería “la doctrina que propugna la desaparición del Estado y de todo poder”, y “movimiento social inspirado por esta doctrina.”¹⁸³

Sin grandes dificultades, el anarquismo queda reducido a dos líneas y, eso sí, no está claro si aquí doctrina es ciencia o sabiduría, o conjunto de ideas u opiniones religiosas, filosóficas, políticas, etc., sustentadas por una persona o grupo, por lo que no sería posible lograr obtener a qué nivel llega el anarquismo.

Todo lo narrado hasta ahora no es gratuito, y viene a colación por considerar la “claridad conceptual” como fundamental, para ser conscientes de lo tratado, y tener muy claro, igualmente, el marco en el que nos situamos, pues ni el lenguaje ni otras muchas circunstancias son precisamente neutras.

Desde este punto de partida, se trataría, en este apartado, de analizar, entender, comprender, y compartir aquello que se considera habría quedado de la enseñanza racionalista de la Escuela Moderna en dos autodenominadas escuelas libres del Estado español.

Establecer relaciones entre instituciones con un siglo de distancia se antoja una tarea de una enorme complejidad, si bien contamos con la ventaja tanto de tener una aproximación a lo que se consideró enseñanza racionalista.

Una categorización desde un prisma flexible, igualmente, nos ayuda a consultar una y otra vez, y las que sean necesarias, todos aquellos fragmentos que pueden tener relación con el asunto que abordamos.

Como paso fundamental, tendríamos que, al menos, recordar a que nos referíamos con aquello de enseñanza racionalista, habida cuenta de que si atendiéramos a las fuentes lingüísticas más altas, estaríamos perdidos.

Cuando, párrafos atrás, decíamos que el catedrático Ángel Cappelletti (2012) afirmaba que Ferrer Guardia aspiraba a la anarquía, o algo que mucho se le parecía, en ese mismo epígrafe pudo leerse que, tres años antes de la inauguración de la Escuela Moderna, en 1898, se creó un comité pro-enseñanza anarquista internacional, que defendía como punto esencial la enseñanza racionalista.

Desde luego, en la actualidad, el contexto al respecto no parece el mismo, con lo cual este sería un factor a tener en cuenta, pues no habría ninguna clase de organización internacional suministrando ninguna clase de apoyo a la enseñanza racionalista que propugnaba la Escuela Moderna.

¹⁸³ Recuperado de <http://lema.rae.es/drae/srv/search?id=nYAx22VHSDXX2maMPQIt>

Dicha enseñanza podría entenderse atendiendo a dos de sus enfoques principales, uno radical y revolucionario, y el otro relacionado con el ateísmo activo. Por ampliar la categoría en la que nos encontramos, añadiremos un criterio relacionado con el mero razonamiento de las cuestiones, a ser posible, con dicho prisma revolucionario y radical.

La escuela Zoilo, en primer lugar, afirma fundarse, desde el eclecticismo, en las siguientes consideraciones que extrae de la enseñanza racionalista:

- La no violencia.
- Rebelión de la persona frente a todo lo que signifique amordazar su libertad en las relaciones personales, familiares, institucionales.
- Autorregulación y autodeterminación.
- Educación integral (Análisis de documentos aportados por la Escuela Zoilo. Jueves, 30 de enero de 2014).

Por su parte, la escuela Yemen afirma lo siguiente:

A principios del siglo pasado, tuvo vigencia el paradigma de la escuela racionalista y libertaria... pero posiblemente muchos de los principios que sostenía esa escuela y ese movimiento todavía no se están aplicando en la escuela convencional.

En las escuelas libres es un referente importante, en diferente grado. Para nosotros ha sido un referente muy importante, en tanto que hacía partir la educación de unos principios no moralistas, alejados de lo que sería la ideología más rancia de ese momento en España.

Para nosotros los principios racionalistas son válidos en ese sentido. La conciencia, el conocimiento, los aprendizajes... todo aquello que en una escuela tiene lugar, como lugar de intercambio, de comunicación... se fundamentan en unos principios.

El racionalismo suyo se basaría en principios naturales, en tanto en cuanto son principios que se basan en la razón, y eso lo hemos de tener en cuenta constantemente. Recogía esos principios, pero en la práctica se han deslavazado.

Para nosotros, son muy importantes, en tanto el aprendizaje tiene un sentido claro en la Escuela Moderna, como lo tiene en nuestra escuela libre. (Entrevista, escuela Yemen. Jueves, 29 de enero de 2015).

Como leemos, se distinguen distintas circunstancias de la enseñanza racionalista de forma vaga, por decirlo de algún modo, y ambas escuelas en la teoría afirman mantener una determinada referencia, o base, en la enseñanza racionalista.

No podría apreciarse, sin embargo, un gran énfasis en ninguna cuestión especialmente radical ni revolucionaria, más que eso recién reflejado de Zoilo sobre la “rebelión de la persona frente a todo lo que signifique amordazar su libertad en las relaciones personales, familiares, institucionales” (Análisis de documentos aportados por la Escuela Zoilo. Jueves, 30 de enero de 2014).

Ninguna de las dos escuelas, aún sabiendo de que versan mis estudios, realiza ninguna clase de apreciación ni muestra de conocimiento sobre la Escuela Moderna, o sobre Francisco Ferrer Guardia, en ninguna conversación personal.

Es significativo, en este sentido, la siguiente conversación:

Una adulta me pregunta por mis estudios finalmente, y le digo que narran sobre los principios pedagógicos de la Escuela Moderna de Ferrer Guardia. Ella me dice que Josefa Martín Luengo es el máximo exponente de la pedagogía libertaria, que sí la conozco. Le digo que me leí un libro durante la carrera... aunque no me atrevo a decirle que no me atrajo nada de dicha obra. Menos mal, pues a esta mujer, a la que llama Pepita, es el tema único de su conversación en los próximos minutos. La conclusión a la que llega es que Pepita no ocupa el papel que le corresponde en la pedagogía por ser mujer, diciendo que hasta en no sé que obra se hablaba de la fundadora de Zoilo como José, como si fuera un hombre, en lugar de Josefa. (Registro de observación. Escuela Zoilo. Lunes, 27 de enero de 2014).

La coordinadora de la Escuela Yemen llega a mencionar la Escuela Moderna en una charla como referente, sin embargo, sus principios fundamentales estarían relacionados con otros...:

A Alexander Sutherland Neill Mai lo considera una figura básica. Summerhill es una escuela fundada en 1921 por él en la aldea de Leiston, en Suffolk, Inglaterra, a unos 160 kilómetros de Londres. Mai informa que en la actualidad la escuela la lleva su hija.

(...) Otro referente básico (en mi opinión, el fundamental) para Yemen es Wilhelm Reich. Formó parte de la Sociedad Psicoanalítica de Viena, y aunque fue discípulo de Freud, sus teorías se independizaron más tarde del psicoanálisis institucional.

(...) Habla Mai de la teoría de la autorregulación de Reich, de favorecer el desarrollo de las capacidades naturales, de mantener intacta la capacidad de movilidad con que los organismos vivos vienen al mundo, esa expresión emocional pura, para evitar en la medida de lo posible el bloqueo de las emociones y el acorazamiento.

(Registro de observación. Escuela Yemen. Miércoles, 9 de abril de 2014).

Salvo que queramos considerar a Josefa Martín Luengo, y a la felicidad y a la libertad, como conceptos abstractos, de forma radical y revolucionaria... la enseñanza racionalista de la Escuela Moderna no se encontraría reflejada, hasta el momento, en las escuelas visitadas.

Diversos hechos presenciados tampoco encontrarían los calificativos de radicales o revolucionarios precisamente:

La actividad que narro durará unos diez minutos. Me resulta todo muy ridículo, y absolutamente nada constructivo.

(...) No he visto ni la "psico", ni la "motricidad", prácticamente, en el taller que lleva dicho nombre. A lo mejor la educación racional y científica se ha desarrollado en el taller de lengua al que no me han dejado asistir, o en el taller de geometría, el cual coincidía con una asamblea de uno de los grupos.

(...) Mis sensaciones este primer día no han sido agradables desde un punto de vista subjetivo, y decepcionantes desde un punto de vista analítico y crítico. Precisamente atendiendo a lo crítico, ignoro por completo de que forma se fomenta el espíritu crítico en

esta escuela, aunque no debo precipitarme ni aventurarme estando solo unas horas. (Registro de observación. Escuela Zoilo. Lunes, 27 de enero de 2014).

Bezoya ha sido muy desagradable, y su imagen se me asemeja a la típica profesora autoritaria, rígida. Creo que me encuentro ante una “Señorita Rottenmeier”, y espero que con los chiquitines y chiquitinas de educación infantil no sea así, solo de pensarlo me da miedo.

(...) Vuelvo al edificio de primaria, donde en la mesa de la entrada lo único que hay es el diario El País, algo que no me resulta ni casual, por ser el segundo día que lo veo allí, ni libertario. (Registro de observación. Escuela Zoilo. Martes, 28 de enero de 2014).

Uno de los hechos claves de este trabajo, y que reflejaría ya no solo una cosmovisión, sino unas palabras que podría incluir, en mi opinión, en casi cualquier categoría de análisis, es lo que sigue.

Nunca hubiera pensado escuchar, y registrar, lo que a mi entender sería todo lo contrario a revolucionario y radical, una forma de pensar, y una actitud vital, enormemente alejada de la enseñanza racionalista de la Escuela Moderna:

Las dos adultas fumadoras, una de poco más de veinte años y otra a la que calculo unos cuarenta, afirman que es más difícil permanecer siempre en el sistema reglado, que pasar de Zoilo a la escuela estatal, porque de esta última forma, a través de Zoilo, se enseña a tolerar la frustración. Esta me parece la frase más definitoria de la experiencia, y ello me resulta bien triste. No puedo callarme más, y digo que como va a ser más sencillo pasar de una escuela "libre" a un lugar con temario impuesto, exámenes, notas, con solo media hora de recreo, sin poder hablar en clase, con autoridad rígida a los 13, 14 o 15 años... que haberlo tenido inculcado desde la más tierna infancia. Me lo rebaten, porque dicen que a esa edad ya entras a estudiar lo que te gusta, que hay opciones en bachillerato, que puedes después elegir la carrera que quieras... La conversación me resulta surrealista, y más viniendo de gente

teóricamente rebelde y crítica. Le pregunto a la joven si le gustó la carrera de pedagogía, y me afirma que sí. Sin comentarios. La pedagogía que aquí teóricamente propugnan, la libre, libertaria, o como la quieran llamar, es algo habitualmente fuera de temarios en las carreras de pedagogía... pero ella estuvo muy feliz. Las dejo fumar, algo también muy sano y libertario. (Registro de observación. Escuela Zoilo. Martes, 28 de enero de 2014).

Esta conversación, que hubiera sido fantástico el poder haberla grabado para este trabajo, y deprimente para quienes apuesten por la enseñanza racionalista, me resulta básica, fundamental, trascendental.

Tolerar la frustración. ¿Habría algo más alejado de lo revolucionario, de lo radical, y hasta de lo racional, quizás? Si la resignación es un suicidio cotidiano, en esta escuela ya están muertas, muertas en vida.

La aspiración no es crear personas críticas, rebeldes, aspirantes a cambiar todo aquello que no es justo. Es enseñar a tolerar la frustración, algo así como asumir que nada puede cambiar y que, incluso, la enseñanza obligatoria sería "estudiar" lo que te gusta... con la optatividad que ya analizamos decenas de páginas atrás.

Eso que decía Anselmo Lorenzo (Ferrer, 2010), reflejado en el epígrafe sobre enseñanza racionalista, sobre que esta pretendía destruir atavismos, enseñar verdades, formar caracteres, impedir la formación de masas sectarias e inconscientes y hacer de cada hombre y de cada mujer un ser pensante y activo, de positivo e idéntico valor, sobre el cual no pueda sostenerse falso prestigio ni autoridad indebida... en la escuela Zoilo parece no suceder.

El contraste con lo reflejado por esta escuela, Zoilo, de forma personal, pero bajo la firma de otras, es absolutamente brutal:

Sabemos que educar es un arte, por eso la obra que nos resulte debe haber podido ser ella misma al tiempo que un miembro de la colectividad humana, pero debe amar la libertad y luchar por ella, debe ser vulnerable al sufrimiento humano y luchar por eliminarlo, debe asumir y cumplir los compromisos que toda sociedad necesita para vivir dignamente, debe ejercitar la justicia, debe aceptarse y aceptar las diferencias interindividuales, debe detestar la violencia y reivindicar la palabra razonada, debe ser feliz y luchar por la felicidad de las

demás, debe sentirse igual y diferente al resto del género humano. Debe, en definitiva, ser una persona capaz de mejorar el mundo y sentirse feliz de hacerlo. (Entrevista Colectivo Escuela Zoilo. Lunes, 8 de diciembre de 2014).

No es posible entender, en la escuela Zoilo, donde quedó eso de:

- Actitud crítica frente a la sociedad.
- Establecimiento de un modo de ser y vivir diferente.
- Sistema ideológico y filosófico fundado en la libertad y en un orden social no institucionalizado desde fuera.
- Libertad como respeto a la libertad de las demás.
- Igualdad, deseos de progreso, amor a la verdad.
- Eliminación de toda manipulación (Análisis de documentos aportados por la Escuela Zoilo el jueves, 30 de enero de 2014).

Sin llegar a estos extremos, en Yemen tampoco llego a apreciar los elementos para contribuir a lograr ese cambio social que llevaría implícita una revolución, ese análisis que iría a la raíz de los problemas...

Rala, que tiene 17 años, y otra niña, Victoria, que tendrá doce años, cantan de memoria canciones de un grupo comercial de Puerto Rico que se llama Calle 13. El tiempo vuelve a pasar rápido. (Registro de observación. Escuela Yemen. Martes, 1 de abril de 2014).

En la sala de artes hay un cuadro que marcaría, bajo mi punto de vista, una declaración de intenciones fundamental de esta escuela, firmado por Neill: La misión de la enseñanza es estimular el pensamiento, pero no inculcar teorías. Neill, ni en la licenciatura de pedagogía cursada ni en el posterior doctorado sería nombrado... más que como modelo negativo en alguna ocasión más que aislada. (Registro de observación. Escuela Yemen. Miércoles, 2 de

abril de 2014).

Por su parte, en Zoilo la desconexión con cualquier actitud revolucionaria parece absoluta, como ya veíamos, y como vamos a poder seguir leyendo. Teóricamente, sus bases serían radicales... en la práctica, todo parece haber cambiado.

Los y las anarquistas se mantuvieron siempre en contacto con los movimientos de renovación educativa, durante el siglo XIX.

Las escuelas racionalistas en Cataluña, las experiencias de Cempuis o La Ruche son muestras de escuelas de renovación pedagógica. (Entrevista Colectivo Escuela Zoilo. 19 de noviembre de 2014).

La pedagogía pura al margen del proceso histórico-social-político y económico, es un fraude, si no se tiene en cuenta la influencia del medio y pretende buscar soluciones a problemas sociales existentes en su contexto social (Análisis de documentos aportados por la Escuela Zoilo el jueves, 30 de enero de 2014).

Nótese, a continuación, el enorme contraste que supone lo que en este momento podrá leerse:

Durante la comida, ya que me encuentro en un espacio autodenominado como libertario, pregunto a las adultas si conocen actividades libertarias en la localidad, o si tienen relación con el sindicato ácrata local, si es que este existe. Me dicen que no, y que desconocen si dicho sindicato tiene local en esta ciudad, o más bien en la más próxima. Me sorprende la desconexión total con los movimientos sociales de las adultas de la escuela. (Registro de observación. Escuela Zoilo. Lunes, 27 de enero de 2014).

El tema de conversación que más duró no fue la crisis económica, ni la violencia de género, ni las guerras, ni la pobreza, ni las actividades para fomentar el espíritu crítico... fue la misma que se tiene en un ascensor cuando no se conoce a quien te acompaña: el tiempo.

(...) Siento estar frente a una aspirante a “autoridad en pedagogía libertaria”, con lo contradictorio del concepto, que intenta hacerme sentir inferior una y otra vez por “no haber leído lo suficiente sobre Zoilo”. Intento saber la vinculación con el mundo real que tiene esta mujer, e incluso la escuela, por el que presuntamente luchan y educan. Le pregunto por la vinculación con el sindicato libertario de la ciudad, y me dice que no existe ninguna vinculación. A priori me hubiera sorprendido, pero ya no. La dejo preparando la merienda para la infancia de educación infantil, consistente en pan con chorizo y margarina. No voy a analizar aquí la salubridad de estos alimentos, ni la cantidad de aditivos, quizás cancerígenos, que poseen, o grasas. (Registro de observación. Escuela Zoilo. Martes, 28 de enero de 2014).

Además, pienso en lo poco gratificante de la tarea que realizamos, que suponía un castigo en la “mili”. Sigo sin entender muchas cosas, y por la mañana Bezoya me volvió a recordar que no tienen vinculación con el sindicato libertario de la ciudad, y que ni siquiera saben si tienen local allí o más bien en la ciudad más próxima.

Todos los días “El País” está en la mesa de la entrada, y hoy un niño me ha preguntado si el ejemplar que está encima de la mesa era el de ayer. (Registro de observación. Escuela Zoilo. Miércoles, 29 de enero de 2014).

Aclararía que apenas tardé unos segundos, a través de internet, en descubrir la existencia de dicho sindicato en la ciudad. No solo eso, sino que decidí trasladarme al mismo, para conocer la vinculación con la escuela.

Sorpresa no fue el hecho de que no existiera vinculación, sino lo que me comentaron en este local: padres y madres del sindicato mantenían a sus hijos e hijas estudiando en Zoilo en la actualidad.

Obviamente, no por formar parte de un sindicato libertario de una ciudad se es revolucionario, o radical, ni ello tendría que influir en un tipo de enseñanza racionalista, que es de lo que ahora se trata.

Sin embargo, hay una frase definitoria que, si no me equivoco, se citaría en este momento

por segunda o tercera vez, tomada del epígrafe en el cual se hablaba de la escuela Tximeleta: no hay educación en la libertad si no la transmite alguien que es libre, no hay educación en la solidaridad si no la hace quien es solidario, ...se necesita gente transformada para tener una influencia transformadora.

Enseñar a tolerar la frustración, desconexión total con los movimientos sociales... ¿Tiene esto relación con la enseñanza racionalista? ¿Puede alguien, sin vinculación con organización alguna, al menos mínimamente revolucionaria, llevar a cabo una educación radical? Quizás podría... pero sigamos avanzando.

Durante mi estancia en la escuela Yemen sí logro capturar algunos momentos relacionados con cuestiones revolucionarias, los cuales quedaron registrados de la siguiente manera:

El alumnado en todo caso está muy excitado por poder irse de convivencia con las gentes de otras escuelas libres, se muestra cada día. Mai, por su parte, informa de que ayer fue el 75 aniversario del fin de la Guerra Civil. Opina que para el taller de historia estaría bien quizás proyectar “La lengua de las mariposas” o alguna película sobre la temática.

Algunos niños y Mai informan de que sus antepasados, abuelos, bisabuelos, familiares diversos... sufrieron cárcel entorno a la época de la guerra, o murieron por diversas causas o asesinados. Mai afirma que su abuelo fue de la C.N.T. y falleció en la cárcel, y que antes de ello hacía tertulias literarias, y que se siente orgullosa de él. Niños y niñas preguntan qué son las tertulias literarias, y Mai lo explica.

La conversación hoy en el "círculo mágico" transcurre saltando de tema en tema, hasta pasando por la medicina, el servicio militar obligatorio (recordando niños y niñas como sus padres hicieron lo que se llamó la "prestación social sustitutoria"), o las charlas que dan el ejército y la policía en las escuelas del estado. (Registro de observación. Escuela Yemen. Miércoles, 2 de abril de 2014).

Vemos “La lengua de las mariposas”. Mai hace una introducción histórica, y cuando niñas y niños preguntan, ella responde, e informa de que quienes son más jóvenes pueden salir si se aburren, aunque finalmente ve la película la totalidad del alumnado.

Como el final de la película es duro, algunas personas acaban llorando, creo que tanto jóvenes como adultas. Hoy no se comentará la película, lo cual no sé hasta qué punto es positivo, aunque se comentará más adelante. (Registro de observación. Escuela Yemen. Jueves, 3 de abril de 2014).

Se habla de las convivencias entre escuelas, y la dificultad de organizar las fechas entre escuelas libres. Mai informa de dos excursiones que organiza un ateneo republicano, y pregunta si interesarían, y se responde afirmativamente.

Una de las excursiones sería por la ciudad republicana, se supone que por los lugares más importantes en aquellos momentos en el casco histórico de la ciudad más próxima. La segunda sería por las trincheras y lugares que frecuentaban los maquis. (Registro de observación. Escuela Yemen. Lunes, 7 de abril de 2014).

Otra cuestión sería comprobar, como mencionaba antes, que estos fragmentos son solo pequeños momentos, de limitado resultado:

Hoy llueve, así que el taller de historia consistirá en ver “La lengua de las mariposas”, protagonizada por Fernando Fernán Gómez. Durante el círculo mágico, parece que no era el único que me aburría... de hecho, me entretuve con dos niñas que estaban muy entretenidas viendo un álbum de cromos de la multinacional Panini llamado “Monster High”, que sería también una serie de dibujos animados. La traducción vendría a ser “El Instituto Monstruo”. Lo cierto es que las estéticas y los valores que transmite lo que veo del álbum no me parecen acordes con la escuela. Ojalá me equivoque, pero este tipo de materiales tienen una gran influencia sobre el alumnado... y sí inculcan teorías, y valores deplorables, desde el consumismo hasta las superficialidades más patéticas... y no trabajar esto quizás sea un error.

(...) Todos los días a partir de las doce de la mañana, o un poco después, se sale al exterior

de la casa. Pensaba que, al menos, los niños y las niñas más mayores estarían hablando de algo relacionado con la película, o con las injusticias, o con la guerra... pero en su mayor parte están hablando de un personaje televisivo llamado “Kiko Rivera” y cantan una canción no precisamente reivindicativa llamada “Quítate el top”. Al menos, un niño de quince años no forma parte de este grupo y sigue leyendo el libro de misterio en catalán... (Registro de observación. Escuela Yemen. Jueves, 3 de abril de 2014).

Voy llevando las hojas de quince en quince aunque el taller ya haya comenzado. Analizo brevemente el material y que clase de contenidos se va a dar al alumnado: se trata de la Guerra Civil, tras haber visto “La lengua de las mariposas”.

Como síntesis al análisis del material, diría que los contenidos parecen obtenidos de un espacio muy pobre, como por ejemplo la página de internet llamada “El rincón del vago”, o de cualquier foro de poca calidad.

Hay palabras en los textos sin espacios entre ellas, y unas simplificaciones alarmantes, como clasificar a los grupos políticos de la época solo como “falangistas, rojos y anarquistas”, o decir que la clase obrera apoyó la República, y las clases medias se dividieron entre “los dos bandos”.

En resumen, un contenido muy “simplista”, por usar un eufemismo, y con un “reduccionismo” y “micro-análisis” altamente deficientes. A esto se suma que puedo escuchar una guitarra dentro de la habitación donde se desarrollaba el taller de historia, por lo cual creo que este último duró poco más de media hora, pasando al taller de guitarra. Ojalá en este espacio no tenga más importancia la guitarra que la historia... y que por supuesto dejen tocar la guitarra al alumnado como este lo desee, sin enseñar ninguna clase de técnica que les influya. Pero mucho me temo que no. (Registro de observación. Escuela Yemen. Viernes, 4 de abril de 2014).

Si Oliverio no acude a llamar la atención, en ocasiones molesta al resto. Sigue con su

pulpo, y le pinta una gorra con la marca “N. Y.”, marca norteamericana comercial. De hecho, el suele llevar gorra. Le suma una camiseta del Real Madrid, y dibuja un puño con el dedo central levantado: “Es el dedo de mandar a tomar por culo”, afirma orgulloso. (Registro de observación. Escuela Yemen. Martes, 8 de abril de 2014.).

En Yemen no se enseña a tolerar la frustración, pero no puedo reflejar cómo se trabaja toda esa amalgama de cuestiones capitalistas que rodean al alumnado no solo tras salir por las puertas de la escuela, sino hasta dentro de la misma, con álbumes como “Monster High”, cuyo análisis hasta daría para una tesis doctoral.

No vi a ninguna persona adulta realizar ninguna observación, nunca, sobre este tipo de cuestiones. Todas las cuestiones hasta ahora registradas sirven para mostrar toda una serie de realidades que no han recibido ningún tratamiento durante mi estancia, ni se ha programado tal hecho.

Nada más rebelde y emancipador que respetar los procesos normales de los niños, haciéndolos sentir amados, queridos, tocados y, principalmente, tomados en cuenta. Se trata, ante todo, de fomentar que los niños hagan los que les apetezca, que decidan qué quieren aprender y a qué quieren jugar, partiendo de que cada uno y una son diferentes, y que cada quien tiene su carácter y su ritmo. (Análisis de documentos aportados por la escuela Yemen el viernes, 11 de abril de 2014).

Nada más brutal, manipulador y alienante que los medios de comunicación de masas, la publicidad, y la sociedad regida por el capitalismo, cuya religión es el consumismo y el lucro económico. Los procesos normales de los niños son destruidos desde la más tierna infancia.

Un grupo musical cantaba hace unas décadas “nada más nacer, comienzan a corrompernos”. En un mundo idílico, ideal, sin toda la miseria económica, violenta e intelectual que nos rodea, sería fantástico dejar que los niños y las niñas hagan lo que les apetezca.

Cuando todo un entorno social supone que niños y niñas se dediquen a jugar, inmóviles, a dispositivos electrónicos, o a ver competiciones deportivas televisivas que fomentan pasiones y odios irracionales, o a presenciar violencia, machismo, homofobia y tantas otras desgracias

humanas en televisión... ya no hay niños y niñas diferentes, todos y todas están cortadas con el mismo patrón, ideológico, moral, estético...

Por supuesto que cada niño y niña tiene en origen su carácter y su ritmo. Pero las influencias negativas pueden aparecer desde la misma familia, y ahí el ritmo natural del niño se ve totalmente destrozado:

Antonio me dice que sí sé que significan “bitch” y “motherfucker”, y le contesto afirmativamente... él me dice que son insultos en inglés. Le pregunto que quien le enseña todo ese vocabulario -no olvidemos que no ha cumplido aún los seis años-, y me dice que su padre. Le digo que “vaya vocabulario”, y él me dice que habla bien. Le recuerdo solo todas las veces que dice, por ejemplo, “mierda” y “joder”... y me dice que eso es mentira. Le cuestiono el porqué iba a inventarme eso, y me dice que “para joderle”. Vuelvo a preguntarle sobre que ganaría yo “jodiéndole”, y ante esto se va a jugar sin contestar.

Al poco tiempo, un niño da con la bicicleta a Antonio... y este vuelve a soltar un alto número de improperios, afirmando que quien le tocó con la bicicleta lo hizo a propósito. Pero esto no fue así, estaba personalmente delante. Llega a decir que el niño que iba en bicicleta lo amenazó, lo cual también es rotundamente falso. Una adulta, que solo contempla el final, los reúne, y soluciona el conflicto presuntamente... pues oigo a Antonio decir bastantes “palabrotas” durante la intermediación. Decido no ejercer de testigo. (Registro de observación. Escuela Yemen. Martes, 1 de abril de 2014).

¿Rebelde, y emancipador, la no intervención? Un niño emplea un vocabulario soez, no siendo el único que lo hace, y hasta en inglés. Miente. Todo ello no forma parte de su proceso natural, ha sido aprendido, hasta en su propio hogar.

Una enseñanza racionalista influye, y mucho, en la infancia, y así lo pretendía la Escuela Moderna. Ya pudimos leer que Ferrer consideraba que la educación racional de niños y niñas es un medio fundamental para acabar con la sociedad burguesa y capitalista.

En estas escuelas no encontré críticas a dicha sociedad, sino una especie de “mirar para otro lado”, o, peor aún, no querer ver qué piensa tu alumnado, el cual sufre exactamente el mismo

bombardeo mediático del sistema que cualquier otro niño, u otra niña.

Oigo como una habla del contrato de su móvil, de sus “megas”, de su aplicación WhatsApp... aprecio que son niñas absolutamente dentro de la normalidad, no precisamente futuras revolucionarias.

Cuando voy al servicio veo a los niños y niñas de unos nueve años viendo los álbumes de cromos de animales, como cuando ayer yo estaba ahí, igual. Me siento bien al ver que lo de ayer no había sido “culpa mía”, que este alumnado actúa así y no fue por mi “negativa influencia.”

(...) Como oí su nombre en algún momento, me dirijo a él, y le pregunto si no se sabe ningún chiste, y dice que sí: “¿Dónde están los paralíticos? Donde se les deja...”. Este sí que es un chiste discriminatorio... pero eso sí, antes de contarlo nos dejó claro que no debíamos decirle a las adultas que lo contó. Las adultas creo que se erigen en una total autoridad en este momento...

Aprovecho, tras decirle que el chiste me parece bestia, para preguntarle que va a hacer el año que viene. Hará tercero de ESO. Y le pregunto que posteriormente a qué le gustaría dedicarse. En la proyección, vi que llevaba una camiseta militar... y a eso precisamente quiere dedicarse el muchacho, infantería de marina. Alucino. La escuela antimilitarista ha creado un aspirante a militar. Le pregunto si las adultas lo saben, y dice que sí lo saben, pero que de eso no se habla mucho. Intento saber si algún familiar suyo se dedica a eso, y me dice que no, que lo más parecido es un amigo de su madre que sería algo así como “casco azul”, por lo que entiendo. El último de mis días, sorprendentemente, y en el último momento, es cuando estoy descubriendo realidades... (Registro de observación. Escuela Zoilo. Jueves, 30 de enero de 2014).

Cuando no se trabaja todo lo que rodea al alumnado, no se llega a ninguna clase de

enseñanza racionalista. Cuando no se combate el consumismo, o se informa de quienes se lucran con los teléfonos móviles, o la esclavitud que hay tras ellos... el alumnado cae en lo mismo que toda la sociedad que lo rodea.

Si no se muestra qué son los ejércitos, a qué intereses sirven, qué es la guerra, cuáles son los conflictos armados en la actualidad, las brutalidades que acontecen en las contiendas militares, la muerte... encuentras al único niño adulto que tienes deseando ser militar.

Sin embargo, encontramos lo siguiente:

Quizás el tema que tenemos en mente, es la sociedad y los temas que tenemos aquí socialmente. Estábamos anteayer hablando, por ejemplo, el tema del coltan en los móviles. La conciencia de que detrás de un móvil, de un aparatito electrónico, hay historias que implican unas condiciones.

Tratamos de trabajar muchos aspectos. Locales, aspectos cotidianos, de nuestra vidas, nuestros juegos, de lo que dicen los padres, pero que van más allá de la cuestión global. Trabajar en lo local, en el asociacionismo local, en la comunicación local, aquí y ahora, padres y asociaciones, formas de trabajo... teniendo en cuenta la globalidad.

No nos consideramos aislados de lo que pasa en el Congo, o lo que pasa en otros lugares de condiciones análogas. Me estoy acordando del programa que emitieron en Antena 3 sobre el coltan en el Congo, material por ejemplo con el que se hace una tablet.

Nosotros estamos en el campo, y allí están en las minas. Todo lo que impregna la vida cotidiana, cultural, social, está presente, y a los niños les gusta. Hay muchos ejemplos. También según edad.

En tanto haya interés, y motivación, y lo estén viviendo, ofrecemos el máximo abanico de posibilidades de contacto. (Entrevista. Escuela Yemen. Finalizada el jueves, 29 de enero de 2015).

Esta cuestión, sin embargo, ya ha sido rebatida con una cita que se pudo leer hace muy poco:

“Niñ@s libres, niñ@s felices” está escrito en un lugar de la escuela, y aquí no veo nada relacionado expresamente con la "libertad responsable" de la que hablaba Ferrer Guardia. Observo al alumnado de mayor edad aburrirse constantemente, sin tener gran cosa que hacer, socializándose con los valores predominantes de la sociedad de consumo, con temas de conversación como móviles, “WhatsApp”, consolas y otros objetos de compra y venta. (Registro de observación. Escuela Yemen. Jueves, 3 de abril de 2014).

En ambas escuelas, no se aprecia ninguna clase de espíritu revolucionario en el sentido que lo afirmaría Francisco Ferrer Guardia. Si se considera que nada es más rebelde y emancipador que respetar los procesos normales de los niños y de las niñas, desde luego, en la Escuela Moderna no fue esto lo que sucedía, sino que se inculcaban materias y valores.

Ferrer se declaró abiertamente enemigo de la desigualdad social, no limitándose a lamentarla en sus efectos, sino que quiso combatirla en sus causas, fruto de lo cual crearía la Escuela Moderna, como espacio en el que desarrollar la enseñanza racionalista, aquella que contribuyera a dicho fin.

Los conceptos de libertad y de responsabilidad que podrían conllevar dicho combate de la desigualdad me resultan enormemente sorprendentes en Zoilo:

Por todo lo expuesto nuestro proyecto pedagógico es definido como:

Libre.

Entendiendo la libertad no como una mera indeterminación, o no obligación para, sino precisamente como persona obligada a...

Una libertad sin obligación alguna, es una libertad vacía, es una falsa libertad.

Responsable.

Porque la persona libre está obligada a dar una respuesta libre hacia sí misma, hacia las cosas, hacia las demás, hacia el trabajo, hacia la cultura.

Cuando la persona descubre la libertad, se compromete con el mundo porque lo descubre y lo re-crea.

Posee por lo tanto, una libertad comprometida en el sentido de aceptar la propia

responsabilidad. (Análisis de documentos aportados por la Escuela Zoilo el jueves, 30 de enero de 2014).

Resulta, algo así como un proceso casi místico, por el cual, desde la libertad como obligación para -no está muy claro ese para qué-, se llega a la libertad responsable cuando la persona descubre dicha libertad... que de por sí era, o es, obligación para.

Es posible dejar de divagar. En los documentos aportados por Zoilo, se habla de autoeducación -difícil relación del concepto con obligación para-, mediante unas relaciones humanas fundamentadas en hasta dieciocho valores (Ibíd.), de una relación educativa fundamentada en hasta 33 experiencias o autores (ver anexo 3). Probablemente nos acerquemos más al eclecticismo que al racionalismo, siendo la enseñanza racionalista una más de entre las fuentes de las que se afirma beber, por parte de Zoilo.

De un espacio donde no se ofrecen a contestarte una entrevista de forma individual, pueden surgir decenas de dudas, teniendo en cuenta lo “ambicioso” de un proyecto fundamentado en dieciocho valores y 33 proyectos o personas.

Es por ello, que copié literalmente el cuadrante de actividades, que puede verse en el Anexo 4. Tomemos como referencia el Grupo 1, los niños y niñas de mayor edad. O somos generosos y pensamos, como en la enseñanza estatal, que hay cuestiones transversales, con lo que ello implica (que formen parte de todas las asignaturas... o de ninguna)... o simplemente enumeremos las asignaturas, talleres, o como se le quiera llamar.

Geometría, técnicas de estudio, inglés, lengua, animación a la lectura y anatomía. Seamos aún más generosos, y pensemos que toda la “actitud radical y revolucionaria” se transmite durante los momentos llamados T. I. (trabajo intelectual... durante los cuales solo vi realizar fichas, o no hacer ninguna clase de actividad, más que charlar entre niños y niñas), durante el cine, o durante la asamblea general.

Aunque el cuadrante fuera copiado minutos antes de abandonar la escuela, el último día lectivo de la semana, imaginemos (hubiera sido fantástico preguntar... pero no se produjo la opción), única opción posible, que cada semana hubiera un cuadrante distinto, y que todo fuera maravilloso.

Soñemos con que, tras la semana lectiva de estancia en la escuela, en la siguiente, habría todas esas cuestiones que existían en la Escuela Moderna, desde la etnografía, a la historia o la sociología... pues estas materias no existían para ningún grupo de Zoilo, y no estaban reflejadas en su cuadrante (anexo 4).

No puedo afirmar, por desconocimiento, si quizás toda esa serie de cuestiones se trataron en el primer trimestre del curso, o se tratarían en el tercero. Esta, como tantas, fueron dudas, preguntas que no quisieron ser contestadas en una entrevista.

Seamos ingenuos e ingenuas, pensemos que, quizás, en las asambleas se producen toda una serie de reflexiones que llevan al alumnado a discurrir, a desarrollar un posicionamiento mínimamente rebelde.

Tratemos de ilusionarnos, creyendo que el cine que proyectan en la escuela Zoilo es social, reivindicativo, muestra la dureza del mundo, refleja revoluciones pasadas, o incluso se tratara de cine documental actual.

El problema resultaría lo vivido, tanto en la proyección, como en la asamblea de Zoilo...

Finalizadas las “disertaciones” de los grupos, todo “negatividades” y solo una propuesta de un teatro, constructiva, e ignorada prácticamente, la portavoz de un grupo dice que dos niños se “escaquean de la limpieza.”

(...) La adulta le dice a Sajón que si cuando juega piensa en lo que es malo, peligroso... le “medio interroga”, y siento que un niño de unos diez años está “acorralado”. Para colmo, Ila le dice “no digas lo que debes decir, sino lo que piensas”, condicionando aún más si cabe la expresión del niño... que “casualmente” está sentado justo al lado de Ila, no lo olvidemos, la “adulta líder.”

(...) Le dice a Sajón que hable, pero él está “cortadísimo”, nadie le habla a su alrededor. Le “incitan” a hablar, pide una oportunidad para hacer un esfuerzo, me da mucha pena, habla tan bajito... afirma: “yo creo que voy a aprovechar la oportunidad, voy a hacerlo bien.” Como están Ila y Sajón al lado, el resto no atiende y vuelve a descontrolarse... Ila se impone de nuevo: “¡Cuestión de orden!, ¿Lo oís?, ¿Lo oís a Sajón? No, pero es que ni le interesa, porque hablas muy bajo, pero cuando juegas si que chillas, eh?”.

Con la muestra de autoridad todo queda claro, se vota y se aprueba la propuesta de Ila por mayoría, a mano alzada. Lo siguiente es una situación similar, pero aún más ridícula por ser personalmente testigo de “los hechos.” Nótese que esto parece un juicio, no una asamblea ni

una escuela.

(...) La tarde del miércoles, no sé si de todos ellos, es cine-fórum. Hoy van a poner “En busca del fuego”. Es una película no recomendada para menores de trece años... precisamente casi la totalidad del aforo no llega a esa edad. Ila afirma que como ven cosas peores en televisión todos los días... se puede poner, y que si ven escenas que no les gusten que se salgan.

En la película hay asesinatos, violencia extrema, y hasta una violación. Una niña pequeña llega a decir "¿Ella no quiere eso, no?". Se reproducen estereotipos no precisamente libertarios, y la mujer queda prácticamente como una acompañante del hombre dominante. Lo peor es que no da tiempo a ninguna clase de debate, pues la película es larga, y casi coincide el final de la misma con la llegada del autobús. Ignoro el criterio de selección de esta película. (Registro de observación. Escuela Zoilo. Miércoles 29 de enero de 2014).

A través de un cuestionario se podría haber llegado a una serie de datos, a través de entrevistas a otros, analizando reflexiones y documentos a otros... La triangulación siempre será básica.

Ello no es óbice para valorar la contundencia de todos estos datos cualitativos, imposibles de obtener si no se está en el terreno, si bien una autorización de grabación en vídeo hubiera sido lo ideal.

Deseo, sinceramente, que a través de este informe se logre entender, reflexionar, avanzar, crecer, mejorar... pues lo presenciado dista mucho, ya no solo de la Escuela Moderna, sino de todos los principios sobre los que se fundamentaría la escuela Zoilo, reflejados en el anexo 3.

El posicionamiento de Yemen, por su parte, en lo concerniente a la vertiente radical-revolucionaria de la enseñanza racionalista, básicamente ignorándola y adaptándola a su cosmovisión educativa, se reflejaría a continuación:

Si, digamos. Pero más que racional. Retomamos los principios, y recogemos. Podemos decir que es una escuela, o educación, o relación educativa, basada en los principios racionales, pero no solamente racionales, sino más bien emocionales. Eso no quiere decir que no nos

demos cuenta o tengamos como plasmado eso hasta el último segundo. La educación humana del niño y de las relaciones entre ellos, y con sus padres y madres, hasta que se separan, es una relación emocional.

Tenemos en cuenta la emocionalidad de las cosas, y por tanto la racionalidad. No tanto los principios ideológicos. La educación racional hace hincapié en que dicha educación debe basarse en el razonamiento, pero no en base a criterios emocionales, y eso es muy importante recogerlo. Nosotros lo retomamos en nuestro proyecto. (Entrevista. Escuela Yemen. Finalizada el jueves, 29 de enero de 2015).

La vertiente “atea-militante” de la Escuela Moderna no se ha podido apreciar en estas escuelas, no hay prácticamente cuestión al respecto registrada, pues no se ha presenciado. Solo podríamos encontrar unas mínimas referencias.

De Zoilo, a través de la definición de su proyecto pedagógico, y de sus influencias declaradas, de...

La Institución Libre de Enseñanza:

- Escuela laica, moral natural, ausencia de confesionalidades.

La escuela de Summerhill – A. S. Neill (1883 – 1973).

- (...) Rechazo de la religión porque es una imposición autoritaria y porque es un mecanismo de evasión de la realidad, porque además la religión implica miedo y odio, dos obstáculos para la libertad”.

Por todo lo expuesto nuestro proyecto pedagógico es definido como:

Racional.

Porque utiliza el razonamiento lógico y el uso del entendimiento como base del saber y del conocimiento, eliminando creencias emocionales, mitos y tradiciones. (Análisis de documentos aportados por la Escuela Zoilo el jueves, 30 de enero de 2014).

Yemen, por su parte, tampoco practica un ateísmo militante ni nada especialmente relacionado con ello, como nos mostraba a través de las siguientes palabras:

Nosotros somos laicos. Todo aquello que pueda satisfacer la curiosidad y las necesidades emocionales del niño es positivo, pero si hay un elemento religioso o ético, que impide la expresividad infantil lo vamos a rechazar, sea musulmán, sea ateo, o lo que sea.

En el momento en el que un individuo o una persona se siente coaccionado por un imperativo religioso, quiere decir para nosotros que no tiene que estar aquí. Toda aquella persona, o todas aquellas familias, sean del credo que sean, cuyo credo les impide que su hijo crezca con las máximas capacidades y destrezas de su conocimiento, de su empatía, de su forma de ser, no deberían estar aquí. No tendrían cabida aquí.

Si un impedimento moral o religioso perjudica el objetivo del juego, o que no se acepte el cuerpo, la singularidad... o cualquier manifestación humana, que sea menoscaba por un criterio distinto... se le expresa: “Tu lugar no es aquí”. Sea la desnudez, sea la sexualidad, sea la expresión del conocimiento, la crítica, la autocrítica... no se puede coartar.

Siempre debe haber un respeto. (Entrevista. Escuela Yemen. Finalizada el jueves, 29 de enero de 2015).

En los comienzos de este epígrafe, se mencionó, por ampliar la categoría en la que nos encontramos, añadir un criterio relacionado con el mero razonamiento de las cuestiones, a ser posible, con dicho prisma revolucionario y radical.

Sin embargo, sería complicado encontrar grandes argumentaciones en demasiadas ocasiones...

La adulta responsable del taller dice que ella podría decir como serían las parejas, pero estaría mandando y a ella no le gusta mandar. Considero una total contradicción que no se considere “mandar” realizar unas actividades concretas... y en parejas, y sí se considere

“mandar” determinar la composición de las parejas. (Registro de observación. Escuela Zoilo. Lunes, 27 de enero de 2014).

Ila dice que están para ayudar... pero a mi me resulta más adecuado decir que están para imponer. Autoridad total. El resto de adultas no ha hablado en el transcurso de toda esta reprimenda. Ahora podemos ver el resultado de la charla-castigo a Sajón; ahora es este el que recrimina a Laín los “insultos”. Laín, con sus seis añitos, se defiende diciendo que siempre llama así a este hombre. (Registro de observación. Escuela Zoilo. Miércoles, 29 de enero de 2014).

Tampoco hemos podido extraer de las conversaciones ninguna postura ni crítica... ni mucho menos actitud revolucionaria, en nada. Las formas de Bezoya me parecen de todo menos libertarias, y aquí no hay vinculación con ningún movimiento de “respuesta social” a nada, con lo cual poca “incitación” se puede hacer a “algo”, bajo mi punto de vista. Si se acusara a esta escuela de manipular a la infancia para ser libertaria, diría que rotundamente no... pues ni siquiera entiendo como se fomenta aquí un espíritu mínimamente crítico. A lo mejor ha sido la semana que he estado aquí... pero, ojalá me equivoque, aquí, revolución, en cualquier cosa, cero. (Registro de observación. Escuela Zoilo. Jueves, 30 de enero de 2014).

Ya que diversas niñas me han comentado distintas referencias al libro de normas de Yemen, decido preguntar a Tamara por dicha publicación. De hecho, Estrella me dijo que ella había escrito dos de esas normas.

Mientras Mai me dijo que no existía dicha publicación, Tamara me ofrece una declaración distinta; algo así como folios escritos, guardados en una especie de conjunto... que suponen algo interno, con lo cual supongo que aquí se acaba “mi intento de indagación”, pese a que consideraría estas “hojas de normas”, o lo que sea, muy interesante para conocer el funcionamiento “intrínseco” de esta escuela.

Es de suponer que cuando el acceso al campo ofrece barreras, estas son difíciles de superar. Es totalmente comprensible, probablemente, que un espacio no desee mostrar todas sus “interioridades”; tampoco ganaría nada con ello, por ejemplo.

En todo caso, gracias a las niñas he descubierto algo que existe, aunque personalmente no tenga acceso a ello. Tamara, tras un silencio considerable tras la breve respuesta aportada a la pregunta sobre el libro de normas, me ofrece algo más.

“No existe un libro de instrucciones para la escuela”, afirma. Esto ya se podría considerar obvio, pero quizás indica un posicionamiento “a la defensiva”. Afirmo que a nivel individual esto es evidente.

“No es que no puedas jugar con el alumnado exactamente, hay que analizar caso por caso, porque si juegas con niños de quince años no habrá problemas, pero si juegas con quienes tienen menos edad sí puedes influenciarlos”, me comenta.

Realmente ignoro por completo como realizan en esta escuela dicho caso por caso, un trabajo, por otra parte, difícil, complejo, y con una necesidad temporal, por ejemplo, bastante considerable. También desconozco si habría cualquier tipo de intervención al respecto. (Registro de observación. Escuela Yemen. Lunes, 7 de abril de 2014).

Una escuela, como Zoilo, donde el niño más mayor matriculado tiene como objetivo convertirse en militar, hecho del que “no se puede hablar mucho”, o donde se enseña a “tolerar la frustración”, probablemente se encuentra a años de luz de llevar a cabo una enseñanza racionalista, al margen de todos los argumentos hasta ahora desarrollados.

Si en un espacio donde, presuntamente, se viviría la libertad, la afectividad, la felicidad, el humanismo, la crítica, y hasta lo racional (Análisis de documentos aportados por la Escuela Zoilo el jueves, 30 de enero de 2014)... ¿Cómo explicamos que su escaso alumnado más adulto desee marcharse?

Les pregunto si tienen ganas de ir ya al instituto, y que cuanto les queda en Zoilo... me dicen que al final de curso se marchan, y que sí tienen ganas de ir, sobre todo tres me afirman lo

anterior. Les digo que si sus amistades no les han dicho que es un rollo, y la más mayor me dice que no es un rollo. (Registro de observación. Escuela Zoilo. Miércoles, 29 de enero de 2014).

Quizás la escuela ya “ha tenido éxito”, y sus niños y niñas más mayores ya saben tolerar la frustración de clases magistrales, exámenes, horarios estrictos, calificaciones, promociones, autoridad, etc.

Probablemente, como leemos, poco se puede hablar de enseñanza racionalista bajo el prisma que Francisco Ferrer Guardia, y con ello, la Escuela Moderna, deseaban desarrollar día a día, en las escuelas visitadas.

Ha quedado, si se quiere, otra “racionalidad”, algo rebelde, insumisa al Estado, de orientación antiautoritaria, cuyo fin no es la revolución social, sino la autorregulación infantil, o la libertad para jugar y la felicidad del esparcimiento de la escuela Yemen, o los talleres de la escuela Zoilo... No vería mejor forma de finalizar este epígrafe con las citas siguientes, reflejo, probablemente, de una nueva etapa:

A Yemen la presenta como un espacio de niños para los niños; es su espacio. Dentro del paradigma de la ecología de los sistemas humanos, término de la Escuela Española de Terapia Reichiana.

El objetivo de la escuela es mantener la felicidad y la libertad.

(...) Otra pregunta que también recibe una respuesta breve es sobre si intentarían que Yemen fuera legal. Mai explica que la LOMCE exige un determinado número de metros cuadrados, alumnado separado por edades, evaluaciones... y en resumen, tener que someterse a lo que el Estado quiere, y ese no es el objetivo de esta escuela. (Registro de observación. Escuela Yemen. Miércoles, 9 de abril de 2014).

Pero en la práctica, en los desarrollos educativos públicos, en la escuela convencional, pública, privada, y de todos los ámbitos, no se lleva a cabo (la enseñanza racionalista). No por otras motivaciones, sino porque la propia mentalidad humana española e ideológica de

nuestro desarrollo cultural, no permite, no llega. Ya da igual un partido, otro, instituciones... No son capaces de llevar a la práctica principios como la igualdad, la educación igualitaria de los sexos, la ausencia de exámenes, la ausencia de la competitividad, la colaboración, la solidaridad...

Esos valores en la práctica no se han sabido plasmar en la práctica. En la escuela libre sí tratamos de plasmar esos principios, con la influencia de la Escuela Moderna, que está presente, como en otras influencias de otros que también tenemos, como la escuela de Summerhill, desde un punto de vista más psicológico, más biológico, más emocional... que sería nuestra influencia más importante. Es donde nos sentimos reflejados como influencia fundamental.

En la práctica hay una coincidencia muy grande entre la escuela de Summerhill y lo que serían los principios de la Escuela Moderna. Posiblemente no coincidan nunca, pero se podrían reconocer en una escuela y en otra ciertas similitudes de funcionamiento, e incluso ellos mismos, tanto la escuela racionalista como la escuela de Summerhill... hay cierto punto de tristeza a lo que los movimientos internacionales de ese momento de la Escuela Nueva hacían en la práctica.

Los principios de la Escuela Nueva estaban muy bien, pero se daban cuenta de que no les acompañaban. Tanto la escuela de Summerhill, como la escuela de principios racionalistas de Ferrer Guardia, empezaban a sentirse como linchados, si es que tenían reflejo en la prensa de los movimientos internacionales de educación. (Entrevista. Escuela Yemen. Finalizada el jueves, 29 de enero de 2015).

En definitiva, ni la estancia en las escuelas libres, ni las posteriores entrevistas, ni los documentos entregados, reflejan que exista una vigencia de las vertientes radical-revolucionaria y atea-militante de la enseñanza racionalista que se deseaba impartir en la Escuela Moderna.

6.2 Vigencia de la enseñanza científica

La interrelación de conceptos es fundamental para entender la Escuela Moderna. Es difícil la disociación de enseñanza científica, enseñanza racionalista o educación integral. Forman parte de un todo, al cual hay que añadirle otras cuestiones, siempre con el espíritu revolucionario impregnándolo todo.

Hay quienes reducen la Escuela Moderna, o a su creador, en positivismo, puro y duro. Seguramente hay que profundizar, contextualizar, y hasta conceptualizar, manteniendo una visión de conjunto.

Con la etiqueta de racionalismo se pueden marcar demasiados hechos, ya vimos la ambigüedad que puede tener el concepto; circunstancia análoga sucedería con la ciencia, bajo cuyo paraguas se han justificado tantas y tantas atrocidades.

Así pues, profundizando, y con el apoyo de las fuentes primarias, llegaremos a una realidad del científicismo de la Escuela Moderna. En esta ocasión, el Diccionario de la Real Academia une ciencia, curiosamente, a razonamiento, cuando con el concepto de racionalismo, la ciencia no aparecía por ninguna parte. La primera acepción de ciencia que nos aporta es: “Conjunto de conocimientos obtenidos mediante la observación y el razonamiento, sistemáticamente estructurados y de los que se deducen principios y leyes generales.”¹⁸⁴ Y con ella nos quedaremos.

En la Escuela Moderna, sí, todo es ciencia. Pero una ciencia con un fin social, con un objetivo emancipatorio, con una pretensión atea y de eliminación de privilegios, ya no solo de quienes basan su poder y lujos en mitos, sino de cualquier clase privilegiada, monárquica, republicana... o absolutamente cualquiera, de cualquier índole.

Incidamos, sí, todo es ciencia. Y sucesos diarios de la vida, y conocimiento de los objetos usuales (limpieza, vestidos, alimento, habitación, muebles, escuela, clase, juegos, escritura, lectura, gimnasia, manualidades...), y todo aquello que se pueda *experienciar*. De esto, ya se leyó en el epígrafe correspondiente.

No olvidemos, no se podría hablar de separación de ciencia y criterio revolucionario. Hasta el enunciado de los problemas matemáticos a resolver por el alumnado presentaba una descripción clara del funcionamiento del sistema económico capitalista.

En la Escuela Moderna, neutralidad no había, sino un espíritu rebelde en prácticamente todo, sin “ocultamientos”, directamente. Podría considerarse complejo, por ejemplo, y sin ir más lejos, el realizar unas matemáticas con una función crítica, contestataria, emancipadora.

Como primer aspecto, las personas que impartieran matemáticas, o las ciencias que fueran, tendrían que mantener una actitud coherente al respecto probablemente. A ello habría que sumarle materiales, metodologías, tiempo, voluntad, etc.

No sería esto lo que personalmente presenciaria en las escuelas visitadas; como decia, ello no tendria que ser sencillo ponerlo en practica, lo cual no es óbice para intentarlo, si es que se desea, obviamente...

Arriba niñas y niños de seis a doce años realizan actividades escritas en hojas a modo de fichas, por decirlo de algún modo. Hacen cálculo, ciencias, matemáticas en general... (Registro de observación. Escuela Zoilo. Martes, 28 de enero de 2014).

El taller de números se desarrolla, aunque también hay quienes están haciendo manualidades, con juegos de animales, etcétera.

Me sorprende el hecho de que haya un alto número de estudiantes en el taller de números, hasta quienes son más mayores. Mai les dicta problemas, como por ejemplo: “Tengo cincuenta euros, mi padre me da cien más, mi abuela me pide 25...”

También hay quienes están con otro modelaje, muy interesante. Mai explica que para hacer correctamente los problemas hay que apuntar perfectamente el enunciado. La dinámica del espacio va prácticamente sola. (Registro de observación. Escuela Yemen. Martes, 1 de abril de 2014).

En este momento, realizaría un ejercicio simple, que a través de la informática ocupa, aproximadamente, un par de segundos. Buscar la palabra capitalismo en la categorización realizada, en más de doscientas páginas. No aparece.

Que el sistema económico que rige el mundo en el que vivimos no haya sido ni mencionado en las escuelas visitadas ya sería, bajo mi punto de vista, significativo. En todo caso, aclaremos el peso real de las ciencias en la Escuela Moderna.

Para ello, recurrir a la bibliografía no nos ayudaría en absoluto, y solo la fuente primaria que es el *Boletín de la Escuela Moderna* contribuirá a que no divaguemos. En el epígrafe en torno a las asignaturas y los horarios del centro, ya recogimos lo que realmente sería la dinámica que se pretendió, y el papel de la aritmética, del conocimiento de animales, vegetales, minerales, y del cuerpo humano, de la geometría, de la física...

En mi opinión, esta estructuración no reflejaría precisamente una obsesión por las ciencias en la Escuela Moderna. Prácticamente, se mostraban al alumnado a edades similares a las que probablemente se nos inculcaban a quienes estudiamos enseñanza general básica...

Hasta con materias como la etnografía, había toda una base científica que se pretendía que el alumnado interiorizase. En Zoilo, hay unos mínimos que el alumnado debe seguir:

Niñas y niños de edad media están con las fichas de distintas actividades, será el horario de “trabajo intelectual.” (...) ...supongo que “trabajo intelectual” es cuando hacen fichas. (Registro de observación. Escuela Zoilo. Jueves, 30 de enero de 2014).

Solo hay que consultar el cuadrante de actividades de la escuela Zoilo (Anexo 4) para comprobar los tiempos dedicados a este trabajo individual, que consistiría en rellenar de hojas, o eso es por lo menos lo que presencié.

Los grupos de alumnos y alumnas de Zoilo numerados como cuatro, tres y dos, tendrían tres segmentos temporales semanales para trabajo intelectual, y el grupo uno contaría con dos espacios para ello.

En Yemen, lo contemplado fue bastante distinto, o al menos no había ninguna clase de horario o nada parecido, si bien los tiempos estaban bastante claramente marcados durante mi estancia. Fichas, eso sí, también había.

Tania pregunta si esta semana era de rincones, y Mai recuerda que todas las semanas son de rincones, y esta semana además es de proyectos. La semana que viene es de talleres, y siempre se trata de semanas alternas, una de talleres, otra de proyectos, y así sucesivamente. (Registro de observación. Escuela Yemen. Lunes, 7 de abril de 2014).

Todo el alumnado va firmando poco a poco, pues intento no interrumpir sus actividades, hojas de números, fichas diversas y juegos. (Registro de observación. Escuela Yemen. Viernes, 11 de abril de 2014).

Talleres y trabajo intelectual en la Escuela Zoilo; rincones, talleres y proyectos en la Escuela Yemen. Veamos que significa eso de rincones, quizás una cuestión original:

Decido ver que sucede en los rincones. Estos parece que son espacios preparados para el conocimiento, estructurados según materias. Por ejemplo, veo a niños y niñas jugando a algo relacionado con animales. (Registro de observación. Escuela Yemen. Lunes, 31 de marzo de 2014).

Teóricamente, en la escuela Zoilo, se manifestaba lo siguiente:

Hay aprendizaje científico y racional, trabajo cooperativo, resolución de conflictos, juego y diversión, trabajos colectivos, se potencia la autorregulación, y la relación educativa es antiautoritaria (Entrevista Colectivo Escuela Zoilo. Lunes, 8 de diciembre de 2014).

La escuela Zoilo se autodefine como ecléctica “tanto en lo que se refiere a sus influencias pedagógicas, como psicológicas, como filosóficas, como ideológicas, como didácticas”, y considera su enseñanza como científica, “en cuanto que experimenta continuamente nuevas formas educativas y didácticas, sometidas a comprobación, con el fin de verificar la eficacia de las mismas” (Análisis de documentos aportados por la Escuela Zoilo el jueves, 30 de enero de 2014).

Yemen, por su parte, está “dentro del paradigma de la ecología de los sistemas humanos, término de la Escuela Española de Terapia Reichiana” (Registro de observación. Escuela Yemen. Miércoles, 9 de abril de 2014), y de ahí partiría toda su dinámica.

Una parte de “lo científico” de la escuela Zoilo vendría definido por lo presenciado, en este caso, por las siguientes citas. Salvo los miércoles, día de asamblea y visionado de películas, esto habría sido lo corriente:

Arriba niñas y niños de seis a doce años realizan actividades escritas en hojas a modo de fichas, por decirlo de algún modo. Hacen cálculo, ciencias, matemáticas en general...

(...) En el mismo aula en la que estaba ayer se desarrolla un taller de astronomía, el grupo sigue siendo el mismo, tendrán de 6 a 9 años, calculo. Se habla de las estrellas, de los planetas, del espacio, de la atmósfera... hay preguntas y respuestas, resulta interesante.

(...) Por el cuadrante de actividades, se supone que cuando no hay talleres hay “trabajo

intelectual.”

(...) La “adulta líder”, que me ha dicho que no a la entrevista (ni me atrevo a preguntar a ninguna otra persona por esto), va a dar “matemáticas creativas.” (Registro de observación. Escuela Zoilo. Martes, 28 de enero de 2014).

El cuadro que se encuentra en el anexo 4 es igualmente revelador. La comparación entre asignaturas de la Escuela Moderna y de la escuela Zoilo refleja diferencias considerables, en el plano del análisis de la relevancia de las ciencias. Una de las muchas sorpresas que podríamos encontrarnos es la inexistencia de las ciencias sociales en este cuadrante de Zoilo.

Como únicas materias que se encontrarían en más de un grupo, en Zoilo, se encontrarían lengua creativa, inglés, y astronomía, y, sin restarle la relevancia que tenga a esta disciplina científica, como “nota de humor”, añadiría que desearía que esta escuela no viva en el espacio exterior, que no se encuentre en las estrellas.

En el caso de que en la asamblea a la que asistí se hubiera producido un debate sobre que talleres se impartirían la semana siguiente, pensaría que estos talleres solo serían semanales, o mensuales, o trimestrales... pero ni una palabra se dijo sobre talleres en dicha reunión.

Esta programación generaría una estructura obvia y una dinámica *tallerística*, representada por lo que se encuentra en el anexo 4.

Ciencias puras y duras, en Zoilo, por decirlo de un modo coloquial, para el grupo uno serían geometría y anatomía, para el grupo dos, matemáticas creativas y experimentos, para el grupo tres, astronomía y países, y para el grupo cuatro, quizás psicomotricidad y, de nuevo, astronomía.

Cada cual es libre de considerar este bagaje científico como nulo, escaso, deficiente, suficiente, bueno, notable, sobresaliente... pero si el criterio es la comparación con la Escuela Moderna, como mínimo, resulta diferente.

En la Escuela Moderna no se produce esa relevancia de la astronomía, ni existen repostería, orígenes del deporte, o masajes, existiendo, al menos teóricamente, una mayor trascendencia de las ciencias naturales, las físicas, y por supuesto las sociales.

Quizás asignaturas de Zoilo como lengua creativa (donde no se me permitió entrar expresamente), o matemáticas creativas (donde no me sentí, precisamente, invitado a asistir), reflejen un espíritu científico-revolucionario, o quizás esto exista en experimentos, cuyo desarrollo, si se produjo, ignoro.

Las ciencias de la actividad física y del deporte parecen no existir en la escuela Zoilo, salvo

por el taller, o asignatura, denominado orígenes del deporte. Si en la Escuela Moderna, cada día, se finalizaba con media hora de gimnasia, nada parecido sucede en Zoilo.

En la escuela Yemen habría una estructura cuyo escrito correspondiente, o no existe, lo cual dudo, o no se me habría mostrado, opción esta por la que me inclinaría. Los contenidos científicos, al menos en el alumnado de menor edad, se verían reflejados en los rincones, talleres y proyectos, si bien el único proyecto que presencié, la construcción de *tipis* -cabañas-, tan solo por el poco éxito que habría tenido durante mi estancia, perdería gran valor en todo lo que podría conllevar científicamente de medidas, análisis de materiales, etc.

De esta forma, aquí habría algunos de los ejemplos sobre actividades relacionadas con las ciencias de la escuela Yemen:

...semana de talleres, hoy llevarán a cabo el taller de números...

(...) Mientras, hay un niño leyendo algo como un cuento del cuerpo humano. (Registro de observación. Escuela Yemen. Lunes, 31 de marzo de 2014).

(...) Las hojas de problemas se dividen en primer ciclo y segundo ciclo, y hay una habitación que quizás se asemeje más a un aula que a un lugar de rincones, pese a que los hay allí. Mai dice que para que los talleres de números no se “espacien” cada quince días, hay que ir, cada persona a su ritmo, siguiendo haciendo cuestiones al respecto, realizando fracciones, potencias, raíces cuadradas, ecuaciones... y sus respectivos problemas. Cada persona debe guardar sus hojas en su cajón particular, que parecen estar en su mayoría en la entrada de la casa de piedra, donde transcurren las mañana iniciales del alumnado desde los cinco años de edad.

Mai trata la cuestión de las medidas, también tratando sobre aquellas que se usaron en la antigüedad, como los palmos, tratando de problemas de observación y medidas, incitando al alumnado a hacer mediciones.

También se ofrece la posibilidad de realizar estimaciones de pesos de alimentos que se piense que son fáciles de encontrar, o de balones u otros objetos. En la escuela hay una balanza antigua, que al menos en mi opinión resulta muy atractiva a la par que educativa.

Se trata también de los cálculos con el peso estimado. “Son ejercicios divertidos y chulos”, dice Mai, “haciéndolos cuando da la gana”, con escalas, peso, volúmenes, distancias... Hay materiales para trabajar, y hojas entretenidas con ejercicios. El alumnado puede empezar desde la hoja primera o desde la última, como desee personalmente cada cual. Mai repartió las hojas previamente por nombres. (Registro de Observación. Escuela Yemen. Miércoles, 2 de abril de 2014).

El hecho de que no haya estado a la vista de quien escribe ninguna clase de cuadrante en la escuela Yemen, o de que no exista, no implica que no se desarrolle una organización temporal de toda la actividad que narramos, si bien “me resulta un corto bagaje que el “trabajo intelectual” dure como máximo una hora al día aproximadamente, o esa al menos es la dinámica que he observado hasta el momento” (Ibíd).

En la Escuela Moderna, como obtenemos de un cálculo de la temporalización que se recoge en el epígrafe sobre asignaturas y horarios de la misma, se puede afirmar que el trabajo intelectual tampoco se extendería por más de una hora y media al día. Sin embargo, la combinación de actividades no tendría especial relación con lo que acontece en Yemen.

De hecho, en la interpretación de la ciencia que realiza Yemen prioriza determinadas cuestiones, probablemente más relacionadas con un desarrollo personal propio, que un afán revolucionario:

No nos alejamos de la ciencia, de la biología, del reconocer la felicidad, los sentimientos del niño y de la niña, de no basarnos en magia, ni en mitos.

¿Qué papel tienen las ciencias de la naturaleza en vuestra escuela?

Un papel fundamental, a lo que se suma que estamos en la naturaleza, y podemos experimentar con ella directamente.

¿Qué papel tienen ahí las ciencias de la educación física y del deporte?

Un papel importante, como podrían tener el resto de materias, desde las lenguas, las ciencias, las matemáticas... (Entrevista. Escuela Yemen. Finalizada el jueves, 29 de enero de 2015).

Efectivamente, aquí la ciencia es considerada como medio para lograr la felicidad y conocer cómo niños y niñas pueden llegar a ella, con un claro factor individual, basado en ellos y ellas, no en el mundo que nos rodea y su transformación en un lugar mejor.

Las ciencias de la educación física y del deporte no son algo que, gracias a algún acto, presenciara en el espacio fomentado por las adultas, o apoyado por ellas cuando se producía, o de lo que se dialogara, si bien en la Escuela Yemen, a diferencia de lo que sucede en la Escuela Zoilo, había porterías de fútbol, y canasta de baloncesto sobre suelo asfaltado... la canasta de la Escuela Zoilo estaba sobre tierra, no firme. Eso sí, en Yemen todos los balones estaban pinchados... y en Zoilo no se permitía jugar a balón con el pie porque era competitivo.

El papel de la ciencia en Yemen puede ser importante... pero la base de este lugar vendría a ser el fomento del proceso de madurar en libertad y desarrollar las capacidades individuales, según los principios de la autorregulación de W. Reich y de Neill.

Tanto en Zoilo como en Yemen hay matemáticas o anatomía, hay trabajo intelectual relacionado con las ciencias; hay una base científica teórica, la de Zoilo, ecléctica, la de Yemen, fundamentada en los dos autores citados.

Pero la enseñanza científica a la que aspiraba Ferrer iba considerablemente más allá de cuestiones científicas puntuales de talleres, rincones o proyectos, en todos los sentidos, en el metodológico, en el de los materiales, y hasta en el de tratar de reunir a personas del mundo científico de la máxima relevancia.

Una ciencia que mostrara toda clase de cuestiones sociales, con unos valores que veremos a continuación, con toda una serie de autores y autoras en su *Boletín*, o hasta publicando sus obras.

No existía ninguna clase de disociación teórica entre escuela, sociedad, y Estado, y hasta sociología o etnografía eran materias de estudio, hecho que no se ha podido contemplar en las escuelas visitadas.

Como ya se expresó en el epígrafe sobre la enseñanza racionalista de la Escuela Moderna, Ferrer tiene claro el fin de la enseñanza científica, y

puntualiza que tal enseñanza deberá estar al servicio de las verdaderas necesidades de los hombres, y no al servicio del capital o de la burguesía. Este punto central del ideario de Ferrer es el que singulariza el ferrerismo con respecto a otras alternativas pedagógicas liberadoras -la escuela de Summerhill, por ejemplo-, que plantean una escapatoria individual

al margen de cualquier cambio estructural de la sociedad. (Carrasco, 1977, p. 33).

Enseñanza basada en un compendio de experiencias, teorías y autores, como Zoilo, o fundamentada en los principios de la Escuela Española de Terapia Reichiana, o en Summerhill, no es, estrictamente, continuar la enseñanza racionalista y científica de la Escuela Moderna. Se pueden encontrar similitudes... pero no trascenderían de dicha consideración, como se ha tratado de refrendar con estas líneas.

La ciencia que tanto amaba Ferrer era también aquella que sirviera para combatir el dogmatismo religioso y político... y en estas escuelas el mayor combate presenciado sería quizás la alegalidad, pues hay tal número de aspectos de la Escuela Moderna, de sus asignaturas, de su dinámica... que no he podido observar, que no lograría considerar vigente la enseñanza racionalista ferreriana en los espacios a los que me permitieron asistir.

6.3 Vigencia de los principios morales

Si complicado era encontrar escuelas donde tuviera cabida en la actualidad la enseñanza racionalista y científica que propugnaba Francisco Ferrer Guardia, no lo iba a ser menos hallar centros con unos principios morales tan claros y radicales como los de la Escuela Moderna.

La triangulación llega a ofrecernos incoherencias en la escuela Zoilo desde un primer momento, sin necesidad de un gran análisis, ya que encontramos como se puede pasar de anarquista, a ecléctica, o viceversa, eso sí, siempre desde palabras ajenas, pues no ignoremos el hecho de que no desearon ofrecer opiniones estrictamente personales más que muy ocasionalmente...

Seguimos pensando lo mismo que el primer día que comenzamos este camino. Educar en los valores de la anarquía es la mejor manera de educar si queremos un mundo mejor. (Entrevista Colectivo Escuela Zoilo. Lunes, 8 de diciembre de 2014).

Nuestro proyecto, es un proyecto ecléctico, tanto en lo que se refiere a sus influencias pedagógicas, como psicológicas, como filosóficas, como ideológicas, como didácticas. (Análisis de documentos aportados por la Escuela Zoilo el jueves, 30 de enero de 2014).

Con la escuela Zoilo, pese a la breve estancia permitida, contamos con el privilegio de poder mostrar el cuadrante de actividades transcrito en el anexo 4, donde las únicas materias repetidas para más de un grupo son inglés, astronomía y lengua, y donde, a priori, no se apreciaría donde expresamente se transmiten dichos valores de la anarquía.

A su vez, a lo largo de este epígrafe, comprobaremos gracias a los registros de observación, la posterior categorización, y la triangulación, hasta con una cuarta fuente de información, cómo no se habrían presenciado hechos relacionados con dicho ideal.

La escuela Yemen no entra en la contradicción tan básica en la que incurre Zoilo, que puede pasar de lo radical a la ambigüedad de una forma tan absoluta como hemos reflejado. Yemen se define sin máscaras:

En la sala de artes hay un cuadro que marcaría, bajo mi punto de vista, una declaración de intenciones fundamental de esta escuela, firmado por Neill: “La misión de la enseñanza es estimular el pensamiento, pero no inculcar teorías” (Registro de observación. Escuela Yemen. Miércoles, 2 de abril de 2014).

Más que valores, tratamos de que el niño logre una felicidad, un desarrollo personal, una capacidad de expresarse libremente, más que transmitir valores concretos y cerrados. (Entrevista. Escuela Yemen. Finalizada el jueves, 29 de enero de 2015).

Contradicción de base en Zoilo. Ninguna aspiración en lo que a transmisión de valores concretos y cerrados se refiere en Yemen, con la dificultad que ello implica... o con la incoherencia que supone no intervenir con, o contra, toda la amalgama de valores e influencias que reciben niños y niñas apenas tras salir por las puertas de la escuela.

No olvidemos, en más de doscientas páginas de categorización no se encuentra la palabra capitalismo. Tampoco existirían machismo, paro, corrupción, sanidad... ni tantas cuestiones que según, por ejemplo, los barómetros habituales del Centro de Investigaciones Sociológicas, estarían entre las principales preocupaciones de quienes residen en el Estado español.

Un altísimo número de problemáticas sociales, actuales, con todos los valores, tanto positivos como negativos que llevan consigo, no se han presenciado, ni de lejos, en las escuelas

visitadas.

Si aplicamos una frase de la escuela Zoilo, tanto a esta escuela como a Yemen, la descripción de estas experiencias sería bastante dura...

La pedagogía pura al margen del proceso histórico-social-político y económico, es un fraude, si no se tiene en cuenta la influencia del medio y pretende buscar soluciones a problemas sociales existentes en su contexto social. (Análisis de documentos aportados por la Escuela Zoilo el jueves, 30 de enero de 2014).

Sea fraude, o no lo sea, lo que acontece en estas escuelas, si nos ceñimos al marco en el que nos encontramos, los principios de la Escuela Moderna, hagamos un resumen de ellos, para establecer relaciones directas, indirectas, o inexistentes:

- La moral individual
- La moral con relación al prójimo
- La moral ante la propiedad y la autoridad
- La moral religiosa
- La moral militar
- La moral judicial
- La moral política
- La moral patriótica
- La moral en el trabajo
- La moral social.

Empecemos con aquellos momentos que podríamos relacionar con estas cuestiones, registrados en la categorización de ambas escuelas, comenzando por la escuela Zoilo.

e) Que los niños estén dentro y “mandados”.

Me sorprenden las propuestas de castigo de los propios niños y niñas. (...) Las adultas votan por la opción más parecida, a mi entender, al castigo, que es la e), con la apostilla de que la medida es “hasta que reflexionen”... y “sorprendentemente” es la que gana.

(...) La adulta dice que si nadie se quiere poner con Namó tiene un nombre, y una niña dice que eso es discriminación. Sin embargo, nadie quiere elegir a este niño como pareja. Namó vuelve a los cinco minutos llorando.

(...) Namó se coloca con un saco amarillo de hilo en rejilla de Bob Esponja, a través del cual puede verse, típico para meter la ropa sucia, en la cabeza, y se automargina del grupo. En estos momentos pienso en la descripción de los ataques que me contaron que sufrió la escuela, y recuerdo que me dijeron que quemaron el contenedor de la puerta, y que les pintaron “hijos de puta”. Pienso que un niño que no es precisamente feliz en la escuela, de adulto, podría desarrollar este tipo de ataques, que se constituirían en una venganza en toda regla. No puedo determinar en un solo día cuál es el papel de Namó en la escuela, y que atención recibe, pero desde luego la primera impresión no es positiva. Tampoco sé si en este modesto lugar podría tener la atención que quizás requiera.

(...) Durante la comida, ya que me encuentro en un espacio autodenominado como libertario, pregunto a las adultas si conocen actividades libertarias en la localidad, o si tienen relación con el sindicato ácrata local, si es que este existe. Me dicen que no, y que desconocen si dicho sindicato tiene local en esta ciudad, o más bien en la más próxima. Me sorprende la desconexión total con los movimientos sociales de las adultas de la escuela. (Registro de observación. Escuela Zoilo. Lunes, 27 de enero de 2014).

El mero contraste con la dinámica de la escuela Yemen ya supone todo un choque en demasiados sentidos. Con todas estas citas podríamos abordar toda una serie de valores, relacionados con la moral individual, con la moral en relación al prójimo, y hasta con la moral política, en el trabajo y social.

Una de las frases que definen la dinámica de Yemen, que a su vez se relacionaría con la moral individual, y con el resto de “morales” recién mencionadas, eso sí, sin gran conexión estrictamente directa con aquello que afirmaría Ferrer en *Principios de moral científica*, sería: “La libertad funciona. A. S. Neill” (Registro de observación. Escuela Yemen. Viernes, 11 de abril de 2014).

Comprobar que esta cuestión es, hasta cierto punto cierta, no voy a negar que supone una alegría, una satisfacción personal. Aunque ya se profundizará en las cuestiones sobre los castigos posteriormente, he presenciado como la mediación suponía una sustitución más que exitosa del castigo, si es que este fuera exitoso.

Si la cuestión higiénica también se abordará más adelante, habría otra problemática que Ferrer mencionaba en la obra citada, relacionada también con la moral individual, como era el fumar. Recomendaba no hacerlo, pues daña la salud y adultera el aire. Ignoro por completo si las profesionales de la escuela Yemen fuman en su vida ajena a la escuela, y no es una cuestión que interese aquí. No puedo afirmar lo mismo de lo presenciado en Zoilo: “Las que no han hablando, sentadas al final, de forma opuesta a quienes estamos visitando, fuman tras la comida” (Registro de observación. Escuela Zoilo. Lunes, 27 de enero de 2014).

Para Ferrer Guardia, igualmente relacionado con la moral individual, era necesario un correcto empleo del lenguaje, y una conducta sincera que ame la libertad y el bien para todas las personas. Leamos:

Las dos adultas fumadoras, una de poco más de veinte años y otra a la que calculo unos cuarenta, afirman que es más difícil permanecer siempre en el sistema reglado, que pasar de Zoilo a la escuela estatal, porque de esta última forma, a través de Zoilo, se enseña a “tolerar la frustración”. Esta me parece la frase más definitoria de la experiencia, y ello me resulta bien triste. (Registro de observación. Escuela Zoilo. Martes, 28 de enero de 2014).

Una adulta parece poner unos segundos de cordura y le pregunta a Laín si sabe lo que significa “friqui”, y obviamente el niño de seis años dice que no. A continuación le pregunta donde aprendió dicha palabra, y él, que no sabe como salir del paso, dice que en la calle. La adulta ahora intenta hacer sentir mal al niño, diciendo que es una palabra discriminativa, que se le dice a la gente “diferente” (discrepo de la definición, pero no hablo), y lo ataca: “¿Por qué le has dicho esa palabra a él? ¿Y “carapito”?”. Lo pregunta varias veces... diálogo poco gratificante y reiterativo de una adulta de unos cuarenta años que se pone al mismo nivel de un niño de seis años acorralado... y en público. Me hubiera encantado preguntarle al niño como se siente en esos momentos.

Laín dice, muy bajito, que él adulto le enfada, y que el hombre se lo dijo a él primero, creo entender, pues estoy un tanto alejado del niño. La adulta dice que la ciudad en la que viven es pequeña, pero que si va a Madrid verá gente diferente, y que si a esta gente les dirá “friquis.” Parece que como ya ha hablado mucho una adulta que no es Ila, esta retoma el liderazgo. Le pregunta a Laín si viajara a Marruecos, o México... si sabe que él allí sería diferente, y que lo podrían discriminar (me pregunto si un niño de seis años sabe que es Marruecos y México, y sabe que nos “diferencia”). “Una persona que discrimina puede elegir cualquier motivo para discriminar; fíjate en lo que te gusta de una persona”... es una de las “frases lapidarias” de Ila, que parece no darse cuenta de que las formas destrozan un posible buen fondo. (Registro de observación. Escuela Zoilo. Miércoles, 29 de enero de 2014).

Toda la contundencia que ofrecen estos datos cualitativos no reflejan, ni por asomo, las sensaciones que provocaban en quien ahora escribe. Frustración, indignación, impotencia... y muchísima tristeza, con la total imposición -realizada en ocasiones de forma sutil, y en otras de forma directa- de no intervenir, y con la mínima esperanza de que haya sido mala suerte, que esto que he vivido no sea así cada semana.

Bajo mi punto de vista, el análisis de todo lo registrado reflejaría toda una serie de valores no precisamente relacionados con aquellos a los que aspiraba la Escuela Moderna, ni incluso con algunas escuelas estatales de profesorado “progresista.”

En Yemen, por su parte, todo es más sencillo, más automático, más lineal. Parecería amarse el bien para todo el alumnado, y su libertad, pero desde la no intervención, y el acompañamiento... lo cual supone que, por ejemplo, el vocabulario pueda llegar a ser muy mejorable. Algunas citas refrendarían estas afirmaciones:

El tiempo pasa en lo que parece una total felicidad. Los conflictos, mínimos, se resuelven, por ejemplo, con Tamara hablando entre las personas implicadas, dejando que se expresen y diciendo lo que piensan y sienten. (Registro de observación. Escuela Yemen. Lunes, 31 de marzo de 2014).

Estoy tranquilamente en un banco en la parte exterior de la escuela cuando pasa Antonio en la bicicleta, como todos los días, y me levanta el dedo central, haciéndome una “peineta”. Me sorprende, y hago un ruido con la boca a modo de ventosidad, como broma. Tras ello, él me dice directamente “calvo de mierda”. Alucino, pero no respondo, y hago como que no he escuchado nada. Las adultas tampoco estaban próximas, y pienso en comentárselo... pero cuando estoy aún “impactado” por el insulto, Antonio vuelve a pasar de nuevo con la bici y me dice “hijo de puta de mierda”. Vuelvo a ignorar la provocación, y ello supone que Moi, que está cerca, piense que se lo ha dicho a él. Le pregunta a Antonio, y él le dice “se lo he dicho al tío feo ese.”

Antonio aún no sabe mi nombre, pese a que se lo dije en diversas ocasiones. No logro entender esa agresividad, ni la “libertad” en faltar el respeto... pero no intervengo. El vocabulario “habla por sí solo”, y este niño lo desarrolla sin medida desde el primer día... pese a que aún no ha cumplido ni los seis años. A veces observo que desea hacer daño a quien le rodea, y no tengo claro si es una buena influencia para el resto. (Registro de observación. Escuela Yemen. Viernes, 4 de abril de 2014).

A continuación, el pulpo de Oliverio es transformado por él en “un pulpo malo”. Le pone un “bocadillo”, el espacio que se pone por ejemplo en los cómics encima de los personajes para indicar lo que expresan con letras, en el que escribe “hijo puta.” (...) Oigo a niños y niñas cantando canciones infantiles clásicas, y ante esto, Oliverio afirma que “cantan mariconadas”, y me vuelve a recordar que él es muy malo. (...) Oliverio habla más alto que el resto, se le oye desde cualquier espacio de la “casa de piedra”, sobre todo decir “improperios”. A menudo pone una voz estridente, como imitando a una especie de ser diabólico, y realiza una especie de risa malvada o maléfica.

“Hijo puta” es palabra constante en Oliverio, cada muy poco tiempo es posible oírla en él, pero no referida a nadie en concreto en la mayoría de las ocasiones, sino como una especie

de “coletilla” (Registro de observación. Escuela Yemen. Martes, 8 de abril de 2014).

En lo referente a la moral hacia el prójimo, Ferrer (2009), en *Principios de moral científica*, como ya se mencionó en el epígrafe sobre los principios morales de la Escuela Moderna, consideraba que tendrían la categoría de inmorales todas aquellas personas que no aspiren a ningún cambio, que no tengan esperanza en un porvenir de felicidad humana, o no sigan el camino para alcanzarlo.

Alguien que pretende inculcar el “tolerar la frustración”, como ya hemos visto sería el objetivo de Zoilo según dos de sus tres profesionales más jóvenes, o que afirma que “...existiría la posibilidad de análisis en base a las vivencias de niños y niñas, de lo que viven fuera y luego traen a la escuela, y a partir de ahí se podría trabajar, debatir...” (Entrevista. Escuela Yemen. Finalizada el jueves, 29 de enero de 2015), estableciendo la base de trabajo en lo que vive el alumnado, y no lo que hay más allá... quizás sufrirían una determinada calificación de Ferrer: inmorales.

Con respecto a los valores referidos a la moral en relación a la propiedad, dicha palabra no figura en la categorización. En todo caso, no he presenciado numerosas muestras de egoísmo, siendo, al menos en apariencia, todos los materiales, colectivos.

Sobre la autoridad, las teorías están claras. El peso que tendría que tener en una escuela que afirma seguir los valores de la anarquía sería nula, obviamente, como reflejaría el caso de la escuela Zoilo.

Según se afirma en la documentación aportada por esta escuela, se definiría como no autoritaria, con un poco corriente concepto de libertad. Según el Diccionario de la Real Academia Española, libertad sería la “facultad natural que tiene el hombre de obrar de una manera o de otra, y de no obrar, por lo que es responsable de sus actos”, en su primera acepción, ofreciéndonos como séptima acepción a la libertad como condición de las personas no obligadas por su estado al cumplimiento de ciertos deberes.¹⁸⁴

Para Zoilo, libertad es otra cosa...

Entendiendo la libertad no como una mera indeterminación, o no obligación para, sino precisamente como persona obligada a...

Una libertad sin obligación alguna, es una libertad vacía, es una falsa libertad. (Análisis de documentos aportados por la Escuela Zoilo el jueves, 30 de enero de 2014).

Con esta novedosa forma de entender la libertad, insólita, bajo mi punto de vista, llegamos a toda una muestra de hechos, a juicio de quien investiga, donde la autoridad es incuestionable, con protagonismo claro y explícito de dos adultas con respecto a todas las otras, y al alumnado.

Sin embargo, la “adulta líder” se dio cuenta y le echó “una bronca”, diciéndole que no haga lo que no le gustaría que le hicieran a él. Si bien podría compartir el fondo, la forma me resulta algo muy similar al castigo.

(...) Pienso en utilizar la estrategia que considero mejor en estos casos -y me da mucha pena no poder grabar...-, dejarla hablar. Creo que Bezoya puede tener tales actitudes autoritarias que merece la pena “aguantar el chaparrón”. Le pregunto cómo puedo hacer para evitar mis “distracciones constantes”, y la respuesta es relativamente breve, seria, cortante y con aspiración a ser “magistral, lapidaria... y sobre todo, con el objetivo de quedar por encima: “Simplemente, los adultos intentan imponer sus intereses en los niños. Estás perdido. No tienes ni idea de Zoilo. No has leído nada sobre Zoilo. Aquí llega mucha gente como tú, sin haber leído nada, y se pierde como tú”. Sigue su explicación-ataque... (Registro de observación. Escuela Zoilo. Martes, 28 de enero de 2014).

Otra adulta dice que las personas que no cumplen con su grupo van a otro grupo. Pregunta la edad de Sajón, y tiene nueve años. Propone una semana de libertad para él (¿Cuándo no están en libertad, cómo están?), para que demuestre que puede trabajar de forma responsable...

(...) Con la muestra de autoridad todo queda claro, se vota y se aprueba la propuesta de Ila por mayoría, a mano alzada.

(...) Ila vuelve a liderar, y dice que aunque no estaban peleando hay cosas con las que no se puede jugar nunca. Pide que la niña que acusó reflexione, porque dijo que el problema era lo de los cuchillos, cuando realmente era que no le dejaron jugar, y que tendría que reflexionar. Sorprendentemente, la niña de nueve años se rebela contra la autoridad: “Ya he dicho que

iba a reflexionar”, exclama en un tono casi alto.

(...) Podría haberle dicho que puede ser peor que obligue al alumnado a oír todas sus opiniones personales y que ni ella ni nadie sepa que opiniones exactas existen... No voy a explicar el funcionamiento asambleario. (Registro de observación. Escuela Zoilo. Miércoles, 29 de enero de 2014).

Las dos niñas me preguntan el motivo por el cual estoy fuera, solo. Les digo que la verdad es que una persona me dijo algo que no me gustó, y que quizás estoy un poco triste. Me preguntan insistentemente sobre quien fue esa persona, hasta que confieso. Lo siguiente, no puede reconfortarme más. Las niñas me dicen que no les extraña, que no lo cuente, pero que en secreto en su grupo la llaman “la bruja.” Me hace gracia, y les pregunto el porqué. Me dicen que siempre les está regañando... y no sé... pero no me extraña. En una revista que me han dado las adultas de la escuela, en la contraportada, hay un escrito que pone “No seas madero”, con toda una serie de cosas que no se deben decir... y parece que estuvieran describiendo a Bezoya, la bruja. (Registro de observación. Escuela Zoilo. Jueves, 30 de enero de 2014).

Este aluvión de citas que, pese a su extensión, constituye un resumen, no debemos ignorar que se ha producido en el corto período de tiempo que me permitieron estar en la escuela Zoilo. Cada día el alumnado me hablaba con mayor confianza, y ello ayudaba a que lograra adentrarme en toda una serie de realidades no apreciables a simple vista.

No puede sorprenderme que el alumnado de todo un grupo llame a una docente “la bruja”, y no puedo dejar de subrayarlo. Una persona que, a un total desconocido, como era quien ahora escribe, le intenta amargar la estancia, siempre aportando alguna palabra o comentario desagradable, no tendría que ser así con el alumnado, pero esta declaración me haría pensar lo contrario.

Cuando el alumnado, pide no comentar diversos asuntos con las adultas... refleja algo, claro, o no claro, pero en mi opinión, con ninguna connotación positiva posiblemente.

Habría que tener gran imaginación para lograr crear, o inventar, citas como las plasmadas, y no negaré que desearía no haber presenciado nada de lo descrito. Por circunstancias así se entiende

que el alumnado más adulto desee marchar a la escuela estatal, y esta no solo no le parezca “un rollo”, sino un lugar al que se tienen ganas de asistir (Registro de observación. Escuela Zoilo. Miércoles, 29 de enero de 2014).

Eso sí, Zoilo afirma basarse en la autorregulación y la autodeterminación de la enseñanza racionalista (Análisis de documentos aportados por la Escuela Zoilo el jueves, 30 de enero de 2014)... entre una multitud de modelos más, claro... hasta en las escuelas del Ave María del Padre Manjón... y pese a que ambos conceptos no se encuentren expresamente en la enseñanza racionalista de Ferrer como tales, especialmente el primero de ellos.

Yemen, por su parte, no muestra eclecticismo, y su apuesta básica es por la autorregulación, y el acompañamiento, los cual se refleja en los documentos aportados. Sin embargo, esto no resulta tan sencillo, y eliminar liderazgos informales, o la autoridad del sistema que nos rodea, sin acción, más que mediadora, quizás se muestre imposible...

Pienso en todos los mimos que recibe el alumnado, y en el vocabulario soez en ocasiones que usan... (...) suelo oír expresiones en niños y niñas de muy corta edad al estilo de “me cago en la puta”, siempre sin intervención.

(...) Observo al alumnado de mayor edad aburrirse constantemente, sin tener gran cosa que hacer, socializándose con los valores predominantes de la sociedad de consumo, con temas de conversación como móviles, WhatsApp, consolas y otros objetos de compra y venta. (Registro de observación. Escuela Yemen. Jueves, 3 de abril de 2014).

Reflexiono a menudo sobre la influencia que "no debo tener" en niños y niñas, y la constante influencia que me resultan un alto número de comportamientos de Mai y Tamara en el alumnado (Registro de observación. Escuela Yemen. Lunes, 7 de abril de 2014).

Mai pregunta si es una norma de la escuela la sinceridad y la verdad en el “círculo mágico”, y algunas personas dicen que sí, como por ejemplo Tania, que afirma que ella lo sabe porque lee a menudo el libro de normas de la escuela... lo cual confirma su existencia escrita, y el hecho de que no podré tener acceso a él.

(...) Mai, sin embargo, dice que en esta escuela no hay deberes... y una niña dice que hay “quereres”. Me sorprende la “nomenclatura” en este ejemplo... cuando personalmente he

visto la hoja de “quereres” con los enlaces concretos que niños y niñas tenían que buscar, entre ellos de “El rincón del vago”.

Mai básicamente organiza el día, diciendo que hay rincones, hojas de números, lo que se habló del taller de historia, la actualización del blog, la finalización de la maqueta, lo del vídeo a realizar de publicidad de la próxima actividad... (Registro de observación. Escuela Yemen. Martes, 8 de abril de 2014).

Sin duda alguna, el papel de Mai en Yemen no es el mismo que el de Ila (adulta líder) o Bezoya (la bruja) en Zoilo, ni las formas de una y otras, tan difíciles de registrar para un investigador novato, pues Mai sonríe, y pese a ejercer un liderazgo más o menos claro, no considero que genere una especial molestia en el alumnado. Expresado en sus propias palabras...

Existiría una autoridad natural, por el mero hecho de haber vivido unas experiencias previas que el niño no habría vivido, pero esto se ofrecería como una opción más, no como una imposición. (Entrevista. Escuela Yemen. Finalizada el jueves, 29 de enero de 2015).

Las ciencias sociales, en general, sostienen una concepción del hombre determinada; un modelo de las relaciones parentales o filiales, un concepto de felicidad, las reglas de funcionamiento económico, la noción o creencia sobre los procesos de cómo crecer en esa sociedad, una relación con la naturaleza,...; todo ello no es ajeno en educación. Tal y como consideremos esos elementos, su permeabilidad y dinamismo, o su planteamiento estático, nos llevará a planteamientos y concreciones educativas diferentes.

En nuestro caso, ese planteamiento general nos ha conducido a considerar el ambiente educativo de escuela como un espacio real en el que se den experiencias vitales para el niño, organizado según unos principios de libertad de movimiento, de sentir, de participar cooperativamente..., de poner las cualidades de la interrelación y solidaridad por encima de otras consideraciones..., de valorar las capacidades de la persona de forma holística e

integrada..., hacia una infancia libre.

Sin hacer repaso histórico al concepto de libertad, podemos observar acercamientos y experiencias muy valiosas en el campo de la educación: desde L. Tostói a la Escuela Moderna de F. y Guardia, lo que plantea la escuela de Summerhill, o Paideia, en la actualidad, lo que experimentó, de otro lado G. Dennison en los barrios de Nueva York por los años 70, y otras muchas experiencias de acercamiento a la “naturalidad y libertad humana”,... Es lo que plantea también este lugar, desde nuestra experiencia y contacto en el movimiento postreichiano, desde el trabajo psicopedagógico en la teoría de la autorregulación. (Análisis de documentos aportados por la escuela Yemen el viernes, 11 de abril de 2014).

Con respecto a la cuestión religiosa, muy poco se puede afirmar de ambas escuelas. Las dos harían referencia a Neill y Summerhill, y Zoilo concretamente en este sentido aporta la siguiente cita:

La escuela de Summerhill – A. S. Neill (1883-1973).

(...) Rechazo de la religión porque es una imposición autoritaria y porque es un mecanismo de evasión de la realidad, porque además la religión implica miedo y odio, dos obstáculos para la libertad” (Análisis de documentos aportados por la Escuela Zoilo el jueves, 30 de enero de 2014).

En la Escuela Moderna, no debía quedar duda de que la religión es inmoral, y entraña engaño, mentira y falsedad, como ya quedó reflejado con anterioridad. Igualmente, ya quedó claro, por ejemplo, que en Yemen, básicamente, se consideran laicos. Y rechazarían la religión (o el ateísmo) si impidiera la expresividad infantil y su desarrollo.

No encontraríamos en Zoilo referencia similar, pero hechos como una simple visión de su cuadrante (anexo 4) o que, pese a que se haya citado una referencia contra la religión de Summerhill, se considere a las escuelas del Ave María del Padre Manjón una referencia, no reflejarían precisamente un posicionamiento sobre la religión muy contraria a esta...

Los valores de la anarquía que afirma propugnar Zoilo, y el Padre Manjón, probablemente son antitéticos. Recordemos lo que opinaba este religioso sobre Ferrer: “verdadero criminal, encumbrado masón, verdadero autor del frustrado regicidio el día de la boda del rey y de los incendios de iglesias y escuelas de Barcelona, estafador, mal padre, mal esposo y mala persona” (Diario de P. Manjón, Madrid, 1973, p. 337; citado en Cappelletti, 2012, pp. 125-127).

Palabra alguna sobre religión no recuerdo haber escuchado en ambas escuelas, y mucho menos relacionadas con que esta sea inmoral, o entrañe engaño, falsedad y mentira. Esta cuestión no estaría vigente en estas escuelas a tenor de lo presenciado.

Sobre la cuestión militar, tampoco habría gran cosa que aportar. En la Escuela Moderna, el espíritu militar se consideraba como algo tendente a la barbarie, y las fuerzas armadas realmente defienden los intereses de los propietarios, de los verdaderos amos.

Zoilo afirma que...

Seguimos pensando lo mismo que el primer día que comenzamos este camino. Educar en los valores de la anarquía es la mejor manera de educar si queremos un mundo mejor.

Los escollos han sido muchos, tendríamos para varias novelas interesantes. La vida, si es por la libertad, no es en ningún momento aburrida, y, a pesar de las muchas dificultades, seguimos luchando por lo que creemos y seguimos amando a cada ser humano y sobre todo a aquellos que son más débiles, más vulnerables, más injustamente tratados por un mundo discriminativo, injusto, violento y que teme más a la libertad que a cualquier otro mal que padece por sentir que pertenece a una sociedad autoritaria, represiva y superficial. (Entrevista Colectivo Escuela Zoilo. Lunes, 8 de diciembre de 2014).

Se repite dicho educar en los valores de la anarquía, añadiendo ahora la crítica al mundo violento, que teme la libertad, a la sociedad autoritaria, represiva... porque, en esa fantástica tarea, puede ser que volvamos a encontrar un hecho insólito en Zoilo. El niño de mayor edad en la escuela, afirma tener claro su destino:

Y le pregunto que posteriormente a que le gustaría dedicarse. En la proyección, vi que llevaba una camiseta militar... y a eso precisamente quiere dedicarse el muchacho, infantería

de marina. Alucino. La escuela antimilitarista ha creado un aspirante a militar. Le pregunto si las adultas lo saben, y dice que sí lo saben, pero que de eso no se habla mucho. Intento saber si algún familiar suyo se dedica a eso, y me dice que no, que lo más parecido es un amigo de su madre que sería algo así como "casco azul", por lo que entiendo. El último de mis días, sorprendentemente, y en el último momento, es cuando estoy descubriendo realidades... (Registro de observación. Escuela Zoilo. Jueves, 30 de enero de 2014).

No habría tampoco grandes aportaciones en lo referente a la moral judicial, política, patriótica, la moral en el trabajo, o la moral social, entendida, según Ferrer, en resumidas cuentas, como el objetivo de hacer saber al alumnado que no hay moral social en ningún lugar de la tierra, salvo en ignoradas tribus donde se respetara la libertad y la vida de todos sus miembros.

En Zoilo se encontraba un ejemplar de un periódico, *El País*, en una mesa de la entrada de la sala inicial del edificio de enseñanza primaria, algunos días, y la película que se proyectó en mi presencia, personalmente, me resultó brutal:

En la película hay asesinatos, violencia extrema, y hasta una violación. Una niña pequeña llega a decir “¿Ella no quiere eso, no?”. Se reproducen estereotipos no precisamente libertarios, y la mujer queda prácticamente como una acompañante del hombre dominante. Lo peor es que no da tiempo a ninguna clase de debate, pues la película es larga, y casi coincide el final de la misma con la llegada del autobús. Ignoro el criterio de selección de esta película. (Registro de observación. Escuela Zoilo. Miércoles, 29 de enero de 2014).

Observar un cuadrante (anexo 4) donde la importancia mayor la tiene la astronomía, el inglés, y la lengua creativa, únicas materias que se imparten a más de un grupo, y donde se otorga más relevancia a la repostería, a los masajes, o a los orígenes del deporte, que a la educación en valores, la historia, la etnografía, o la sociología, por ejemplo, las morales citadas no parecen tener gran peso, y no me cansaré de repetir... al menos, por lo presenciado.

La película proyectada en Yemen sería “La lengua de las mariposas”, y en ella probablemente sí encontraríamos referencias a las “morales mencionadas”. No como deberes, sino como quereres, se pidió a las personas pertenecientes al taller de historia que buscaran información

a través de internet... aunque pude presenciar como el taller de guitarra tenía una mayor duración que un, a mi juicio, bastante breve taller de historia.

Entre las películas seleccionadas por Zoilo, “En busca del fuego”, y Yemen, “La lengua de las mariposas”, la diferencia es abismal, como la que habría entre un esclavista y un esclavo, y lo que en ellas se transmitía era diametralmente opuesto.

Niños y niñas es difícil que pudieran pedir, bajo el paradigma de la autorregulación, la proyección de “La lengua de las mariposas”, película de 1999... en el año 2014. Sin embargo, en Yemen afirman lo siguiente:

¿Existen momentos en los cuales analizar críticamente el pensamiento único y los valores dominantes?

Serían todos aquellos momentos que los niños deseen, pues no hay que olvidar que los adultos, sin quererlo, podemos estar no desprovistos de dicho pensamiento único, por lo cual hay que estar alerta y ser conscientes de ello.

¿Pensáis que los valores que se enseñan ahí también se viven en el centro?

Sí, siendo la mejor manera de enseñarlos el mero hecho de vivirlos. Los niños tienen que verlos, sentirlos, conversarlos, tratarlos, analizarlos, desarrollarlos... pues de otra forma no tendrían sentido dichos valores. (Entrevista. Escuela Yemen. Finalizada el jueves, 29 de enero de 2015).

El desarrollo de este epígrafe nos habría mostrado la escasa relación de los valores que transmiten las escuelas visitadas con aquellos que pretendía inculcar la Escuela Moderna de Ferrer Guardia.

Bajo mi punto de vista, cualquier centro educativo, por acción u omisión, practicará la educación en valores, próximos, o lejanos, u opuestos, a principios morales determinados. Si en Zoilo afirman educar en los valores de la anarquía, según lo expresado en su “entrevista”, personalmente no he presenciado nada parecido, ni aproximado.

En Yemen, no se muestran valores predeterminados, si bien el libro de normas “semi-ocultado” si podría reflejar determinados valores, como que en el círculo mágico haya sinceridad y verdad. En ninguna de las dos escuelas parece trabajarse teniendo en cuenta el hecho de que niños y

niñas vienen con una carga descomunal del exterior, que imposibilita un alto número de cuestiones.

La enseñanza racionalista y científica no solo era una educación que mostraba todas las estructuras en las que se basa el sistema, sino que pretendía acabar con todas las injusticias generadas por esa “máquina”.

Propiedad, autoridad, religión, ejército, aparato político y judicial, patriotismo, explotación... y todos aquellos males que generaran privilegios e injusticias, debían ser enseñados y combatidos. Nada mínimamente parecido se ha podido vislumbrar en Zoilo o Yemen.

Sí, en Yemen se proyectaba una película que mostraba una dura realidad pasada, como “La lengua de las mariposas”... pero esos 97 minutos, de una semana, quedan diluidos en dos semanas de horas y horas de juego libre -de juego libre, pero, por ejemplo, que este no sea fútbol, a ser posible...-, y de no intervención frente a la “alienación exterior.”

Ello degenera en conversaciones intrascendentes de niños y niñas más mayores, reflejo de, por ejemplo, las banalidades que ven cada día en las televisiones que presiden los salones de sus casas, que no son precisamente instrumentos para provocar una revolución social como a la que aspirarían Ferrer Guardia, sino todo lo contrario:

Pensaba que al menos los niños y las niñas más mayores estarían hablando de algo relacionado con la película, o con las injusticias, o con la guerra... pero en su mayor parte están hablando de un personaje televisivo llamado “Kiko Rivera” y cantan una canción no precisamente reivindicativa llamada “Quítate el top.” Al menos, un niño de quince años no forma parte de este grupo y sigue leyendo el libro de misterio en catalán... (Registro de observación. Escuela Yemen. Jueves, 3 de abril de 2014).

6.4 Vigencia de la coeducación de sexos

Pese a que las niñas en la Escuela Moderna, durante tres horas semanales, realizaban costura y bordados, según el *Boletín de la Escuela Moderna*, a través de esta misma fuente, también se podía leer que ya era tiempo de enseñar a los niños que no hay trabajo despreciable para ellos que fuera bueno para las niñas.

Si inicialmente esta discriminación se llevó a cabo, ignoro si formaría parte del transcurso de la dinámica a lo largo de los pocos años que se dejó existir a la Escuela Moderna, y sinceramente considero que sería una dinámica a extinguir.

Base para la afirmación anterior considero, por ejemplo, diversas realidades ya mencionadas, como la colaboración continuada a lo largo de los diversos números del *Boletín de la Escuela Moderna* en 1909 de la doctora Mary Wood Allen sobre “Lo que debe saber toda joven.”

También habría que mencionar a la feminista y escritora sueca Ellen Key, una de tantas autoras que habrían ejercido una influencia sobre Ferrer, a tener en cuenta. Igualmente, el artículo aparecido -del que también ya se habló en el epígrafe correspondiente- en el *Boletín*, número tres, año II, firmado por René Chaughí (1902), titulado con el explícito nombre de “La Mujer Esclava.”

La coeducación no sería en la Escuela Moderna, al menos teóricamente, la mera yuxtaposición de niños y niñas. Como Chaughí (1902) afirmó en este artículo, cada vez que la mujer trata de emanciparse, el hombre se esfuerza por impedirlo. El artículo incluso criticaba la exclusión de la mujer en el lenguaje, por ejemplo, en los plurales cuando se la excluye, hablando únicamente de los hombres, hasta cuando hay un solo hombre y el resto son mujeres. En este escrito se apuesta porque la mujer tenga claramente conciencia de sí misma, por la mujer libre.

Y este va a ser el punto de partida y final en lo concerniente a este punto relacionado con la coeducación sexual, ya que el avance y la profundización teórica sobre la liberación de la mujer era la tendencia que seguía el *Boletín de la Escuela Moderna*, que tuvo la “suerte” de perdurar en el tiempo algunos años más que la propia Escuela Moderna.

Es por esto que tenemos que fijar unos cimientos muy claros, y no obviar realidades conceptuadas como androcentrismo, patriarcado o machismo, tan poco, o nada, objeto de análisis educativo corriente.

Por tanto, establezcamos un posicionamiento explícito:

La discriminación de la mujer empieza muy pronto, en el momento del nacimiento y aún antes. Cuando niñas y niños acuden a la escuela, ya han interiorizado la mayoría de las pautas de conductas discriminatorias. Aunque tengamos escuelas mixtas y niñas y niños se sienten alrededor de las mismas mesas, a la hora del recreo los niños juegan con los niños y las niñas con las niñas. En el juego libre es cuando se ejercitan espontáneamente los modelos aprendidos de conducta, es cuando aparece la fantasía con la que cada individuo se identifica. Pero, curiosamente, en estos momentos de “libertad”, es cuando cada individuo se halla más fuertemente coartado por las pautas establecidas, como si tuvieran “plena libertad” para identificarse con los arquetipos que les están destinados en función de su sexo, pero no

para transgredirlos.

Las niñas tienen libertad para ser cocineras, peluqueras, hadas madrinas, mamás que limpian a sus hijos, enfermeras, etc., y los niños son libres de ser indios, cuatreritos, bandidos, policías, "supermans", tigres feroces o cualquier otro elemento de la fauna agresiva. (Moreno, 1993, pp. 22-23).

No voy a negar que citaría prácticamente todo el libro de Montserrat Moreno en este epígrafe, pero dicha labor no es posible, pues una tesis no es un trabajo ajeno, sino propio, aunque dicha pequeña obra supone una base muy relevante en la cuestión que tratamos.

Y es que si consideramos la coeducación sexual la mera yuxtaposición de niños y niñas en la escuela este epígrafe estaría prácticamente ya finalizado. Obviamente, en estas escuelas libres niñas y niños están, cohabitan. Sí, habría vigencia de la coeducación sexual... si con ello simplificamos tanto el concepto.

Pero vamos a considerar coeducación sexual como aquella educación que aspira a que la mujer sea libre, siguiendo el artículo de René Chaughi (1902) mencionado, un anarquista francés cuyo nombre real sería Henri Gauche, cuya fecha de nacimiento estaría en torno a 1870, y de fallecimiento en 1926.¹⁸⁵

Y como primer punto, vamos a seleccionar un primer detalle.

La teoría feminista nos sirve -entre otras cosas- para interrogarnos sobre el conocimiento acumulado, caracterizado por la centralidad que en él posee el punto de vista de los hombres, es decir el androcentrismo. Históricamente, la escuela fue creada por y para varones, y en este sentido las mujeres fueron y seguimos siendo apenas un agregado en el modelo cultural vigente. La escuela en sus disciplinas, en los contenidos, en los textos escolares, realiza al menos dos operaciones que nos interesa destacar para su problematización: una es la que niega y excluye todo lo femenino; la otra, es aquella que las visibiliza, pero para seguir atadas a los estereotipos más arcaicos: aparecen bordando banderas, donando joyas, siempre heterosexuales, maestras, enfermeras (¡en ocasiones

llegan a azafatas!), madres por sobre todas las cosas y como una inevitable condición del ser femenino, preparando el desayuno para la familia, abnegadas, felices. (Alonso, Herczeg, Lorenzi y Zurbriggen, 2007, p. 115).

Esa es la escuela que, probablemente, todos y todas habremos sufrido, o al menos una gran mayoría. De ahí se deriva, precisamente, eso que podría denominarse “feminización de la enseñanza.”

Seis, de siete profesionales que encuentro inicialmente en Zoilo, son mujeres, y dos de ellas parecen ostentar un liderazgo, formal o informal, que se refleja a primera vista. No podría determinar si la cuestión de la llegada de una persona de género masculino les molestaba, y de ahí lo desagradable de su trato. El cien por cien de las profesionales encontradas en Yemen eran mujeres.

Ese citado estereotipo tan arcaico que considera a las mujeres destinadas a profesiones como la de maestra, en las escuelas visitadas, casualmente o no, se reproduce con total claridad en las profesionales.

No hay que ignorar que escribe un varón, que ha recibido la misma enseñanza androcéntrica con los mismos valores patriarcales que la inmensa mayoría de los hombres, lo cual puede suponer no apreciar toda una serie de características estereotípicas, visibles a lo mejor por alguien que haya trabajado la cuestión de género, o hasta que sea mujer.

Sin embargo, con respecto a la cuestión de la feminización de la enseñanza como estereotipo tan arcaico, si mencionaría el atender al hecho de la abrumadora mayoría enseñante femenina encontrada, y como el no tratar este tipo de cuestiones puede llevar a una clara reproducción del rol fijado para la mujer como enseñante:

...una niña me aborda, y me pregunta el porqué de escribir todo esto. Es muy pequeña, y le digo que escribo para mi cole, que es la universidad. Le pregunto si ella querrá ir a la universidad, y me dice que no, que querrá ser “profesora de caballos”, pues tiene uno. Lo cierto es que tanto esta, como la mayoría en este centro, no me resultan menores que sufran penurias económicas... y con ello, no pertenecerían precisamente a un segmento poblacional de clase obrera, que no suele caracterizarse probablemente por poseer caballos. (Registro de observación. Escuela Zoilo. Martes, 28 de enero de 2014).

El tema que ahora tratamos, que tan interesante podría resultar en lo concerniente a una coeducación sexual que no perpetúe estereotipos que consideren que la mujer tiene, entre sus destinos preferentes, a la enseñanza, no parece analizarse en las escuelas visitadas.

Ella me dice que Josefa Martín Luengo es el máximo exponente de la pedagogía libertaria, que si la conozco. Le digo que me leí un libro durante la carrera... aunque no me atrevo a decirle que no me atrajo nada de dicha obra. Menos mal, pues a esta mujer, a la que llama Pepita, es el tema único de su conversación en los próximos minutos. La conclusión a la que llega es que Pepita no ocupa el papel que le corresponde en la pedagogía por ser mujer, diciendo que hasta en no sé que obra se hablaba de la fundadora de Paideia como José, como si fuera un hombre, en lugar de Josefa. (Registro de observación. Escuela Zoilo. Lunes, 27 de enero de 2014).

No puedo determinar los porqués de las afirmaciones de esta profesional, no rebatida por todas las profesionales que se encontraban oyendo su discurso, entre ellas, la adulta líder, Ila, ni cómo logró llegar a ser la máxima exponente.

Si podría afirmar que, de sus seis libros atribuidos, básicamente todos ellos hablan de sus propias experiencias, lo cual hasta se reflejaría en sus títulos: *Fregenal de la Sierra, una experiencia de escuela en libertad* (1978), *Intento de educación antiautoritaria y psicomotriz en preescolar* (1979), *Paideia, una escuela libre* (1985), *Desde nuestra escuela Paideia* (1990), *La escuela de la anarquía* (1993) y *Paideia, 25 años de Educación Libertaria. Manual Teórico-Práctico* (2006). Algunos de estos libros, están teóricamente realizados únicamente, o bien “confirmados” por el “Colectivo Paideia”, por lo que no estaría claro el motivo por el cual en la solapa del libro *Paideia, 25 años de Educación Libertaria. Manual Teórico-Práctico* se le atribuyen todos los libros a ella (Martín y Colectivo Paideia, 2006).

De las 566 páginas de este último libro, desde la página 214 hasta la 246 se encuentra el capítulo titulado “Feminismo, anarquismo y educación: educación no sexista.” Personalmente, por ejemplo, no aprecio en dicho capítulo nada que no estuviera ya escrito como para considerar a esta señora máximo exponente de la pedagogía libertaria, pues epígrafes tales como “Programa dietético definitivo. Unos gramos de vanidad, unos kilos de autoestima”, o “Dieta de trabajo psicológico de

la autoestima”, por citar algunos, no me parecen grandes muestras de poco más que de un libro de autoayuda.

A esto añadiría que

Josefa Martín Luengo, en su obra *La escuela de la anarquía*, afirma ya en 1993 que: "Frente al error que educar en libertad a los niños y niñas consiste en satisfacer todas sus necesidades y caprichos, debemos considerar que [...] sin caer en la represión, siempre negativa, [...] debemos educar frustrando determinadas necesidades egóticas" (MARTÍN LUENGO, Josefa: *La escuela de la anarquía*, Móstoles, Madre Tierra, 1993, pág. 78). "Debemos cambiar las mentes y para ello debemos manipularlas en contra de su manipulación, es decir, no podemos dejar hacer, [...] debemos establecer otras formas de pensar, vivir y actuar frente a las suyas porque solamente así tendremos una oportunidad para poder un día alcanzar la anarquía" (Ibíd., pág. 25). Esta opción última del equipo de educadores/as por una línea más sociopolítica motivó que varias personas se saliesen del proyecto a mediados de los 90, por considerar que estaba adquiriendo una orientación autoritaria. (Cuevas, 2003, p. 142).

Un análisis de la categorización en lo concerniente a la coeducación sexual en estas escuelas nos hace encontrar un volumen bastante limitado de información, con lo cual, si atendemos a la coeducación sexual como aquella tendente a contribuir a que la mujer sea libre, estos dos espacios conocidos no serían máximos exponentes.

La cuestión de género no se refleja en ninguna materia de Zoilo según su cuadrante (anexo 4), y con respecto a la *normalidad androcéntrica*, no se ha presenciado nada concretamente que la rebatiera, más bien al contrario...

Estoy solo al lado de un libro infantil del año 1976 que se dejó la graciosísima Flor (que tiene una hermanita parecidísima a ella en educación infantil), titulado "El teatro 1", el cual no lo veo precisamente educativo, sino más bien elitista... es una especie de versión de la Cenicienta, por resumir.

(...) El tema de conversación que más duró no fue la crisis económica, ni la violencia de género, ni las guerras, ni la pobreza, ni las actividades para fomentar el espíritu crítico... fue la misma que se tiene en un ascensor cuando no se conoce a quien te acompaña: el tiempo.

(...) Cuando estoy abajo, solo, llega una limpiadora, una señora mayor. No entiendo entonces para que limpia el alumnado, porque esta mujer no llega tras la marcha de este con el objetivo de no perpetuar el estereotipo de mujer mayor limpiadora, no entiendo como una escuela libre puede tener una asalariada más, haciendo labores que pueden hacer alumnado y docentes. (Registro de observación. Escuela Zoilo. Martes, 28 de enero de 2014).

Decepcionante fue cuando, en un atisbo de poder apreciar una cuestión relacionada con la mujer y su liberación, como la conmemoración del ocho de marzo como día de la mujer trabajadora, se ignoraba una propuesta infantil de realizar una obra de teatro al respecto. En lugar de tratar de ese asunto, se empleó el tiempo en mostrar el liderazgo y la autoridad de una de las adultas de la escuela Zoilo.

Propone que haya un teatro el ocho de marzo, día de la mujer trabajadora, que podría hacerlo el alumnado más mayor.

(...) Finalizadas las “disertaciones” de los grupos, todo “negatividades” y solo una propuesta de un teatro, constructiva, e ignorada prácticamente, la portavoz de un grupo dice que dos niños se “escaquean de la limpieza...”

(...) Ante la bronca/castigo verbal, Ila saca una conclusión a mi entender cruel: “Sajón, tu nos consideras inferiores, porque no respetas la igualdad.” Ila ha acaparado toda la asamblea, y ha volcado toda clase de críticas a Sajón, el cual para el único intento de defensa que ha hecho se le ha rebatido diciendo que no decía lo que pensaba.

(...) Con el “modelo” de Ila, las niñas siguen la dinámica, y reiteran las preguntas a Laín, lo mismo, y el niño se bloquea.

(...) Ila es la protagonista de todo.

(...) La asamblea se disuelve al decirlo Ila. Lo del teatro no se debatió.

(...) Hay un momento en el que estoy también con la chica extranjera, que pasa el mayor tiempo en el bloque infantil, y aparece Ila, y por primera vez me pide ayuda... es para abrir la llave de paso de una bombona gigante (cuestión de fuerza), y no puedo abrirla. Me sorprende que no pidiera la misma ayuda a la chica, que es igual de alta que yo y más “gruesa”... esta diferenciación sexual me llama muchísimo la atención. (Registro de observación. Escuela Zoilo. Miércoles, 29 de enero de 2014).

Estupefacción me produjo contemplar una violación en una película que se mostraba a niños y niñas desde los seis años. Me impresionaba ver cómo forzaban a una mujer, teniendo 34 años. Dudo que en algún momento de mi vida pueda comprender como se puede mostrar imágenes tan brutales a un alumnado sin ninguna clase de filtro, ni debate...

La tarde del miércoles, no sé si de todos ellos, es cine-fórum. Hoy van a poner “En busca del fuego.” Es una película no recomendada para menores de trece años... precisamente casi la totalidad del aforo no llega a esa edad. Ila afirma que como ven cosas peores en televisión todos los días... se puede poner, y que si ven escenas que no les gusten, que se salgan.

En la película hay asesinatos, violencia extrema, y hasta una violación a una mujer. Una niña pequeña llega a decir “¿Ella no quiere eso, no?” Se reproducen estereotipos no precisamente libertarios, y la mujer queda prácticamente como una acompañante del hombre dominante. Lo peor es que no da tiempo a ninguna clase de debate, pues la película es larga, y casi coincide el final de la misma con la llegada del autobús. Ignoro el criterio de selección de esta película. (Registro de observación. Escuela Zoilo. Miércoles, 29 de enero de 2014).

El análisis de todos estos datos cualitativos, he de decir que, personalmente, me resulta muy duro, frustrante, indignante... y quizás si fuera mujer aún más me lo parecería. Hay tantos roles de género que no sabría por donde empezar...

La cuestión autoritaria ya de por sí sería discutible en un espacio que se define como no

autoritario, como se refleja en los documentos aportados, pero que encima sea una autoridad femenina la que no considere de un mínimo interés, al menos, recordar que se conmemora el ocho de marzo ya me parece alarmante. Quizás todo ello se hizo tras mi marcha...

La reproducción de un modelo autoritario de una mujer por parte de alumnas tampoco supone probablemente una muestra de coeducación sexual, y seguramente tampoco ninguna labor educativa.

Una petición de ayuda, relacionada con la fuerza, por parte de una mujer, y no cualquiera, sino la líder, a un hombre, cuyo físico es similar o inferior a una mujer que le acompaña, parece bastante obvio el rol que marca.

Proyectar una película en la que niños y niñas pueden presenciar como la mujer queda a la altura del subsuelo... y hasta es violada... cuesta mantener la compostura para describir lo que se considera.

Piense cualquier persona que tuviera un hijo, o una hija, de seis años, siete, ocho... que llega a casa, tras la escuela, informando de que ha visto una película en la que se violaba a una mujer. No tengo palabras.

No hay análisis de la brutalidad presenciada tras la película. Llego a pensar si alguna de las adultas que serían responsables de dicha proyección habrían visionado el film con anterioridad. Al día siguiente, ¿debate de los hechos?

Al día siguiente, inglés, trabajo intelectual, repostería, música, animación a la lectura, experimentos, orígenes del deporte (anexo 4). El posterior, era festivo. Si esto es coeducación sexual, que baje Ferrer Guardia y lo vea.

Los roles de género relacionados con una sociedad patriarcal quizás fueron muy superiores a lo registrado, y ahí no puedo más que reconocer limitaciones, por no ser una cuestión probablemente lo suficientemente trabajada... en la carrera cursada, o máster, desde luego que no.

Sirvan como ejemplo las siguientes citas sobre cuestiones relacionadas con el tema que nos ocupa, cuyo análisis vendrá posteriormente, si bien se trató de reflejar lo acontecido con la claridad suficiente para que cualquier persona pudiera sacar conclusiones:

Cuando estoy reflexionando sobre esto, sintiéndome bien por un rato, y me dispongo a escribir, oigo a una niña mayor decir “¡me cago en la puta!” ¡Menos mal que no lo habrá oído ninguna adulta! Aunque se ha oído hasta fuera... Pienso en si habría que gastar dos horas en una asamblea en trivialidades como esta. Pienso en usar el sarcasmo y decirles esto

último a Bezoya e Ila.

(...) Veo un alambre de espino en un hierro suelto al lado de donde estoy sentado, en el jardín, a ras de suelo. Pienso en cortarlo o intentar colocarlo correctamente, pero prefiero consultarlo antes. Voy, pero me arrepiento y vuelvo. No me siento con ganas de hacerlo sin consultar, no estoy confiado. Voy a preguntar a una adulta. Me pregunta si conozco donde está el taller, y le digo que sí. Voy, pero no veo alicates. Le digo que lo podría colocar con la mano, pero me dice que se lo diga al adulto (¿Por alguna razón al hombre?)... como está cortando pan, no me hace mucho caso, aunque a los dos minutos viene y lo arreglamos.

(...) Marcho a los bancos exteriores a escribir esto, hay dos niñas mayores en uno de los bancos. Cuando llego, al minuto, se van, se apartan unos cinco metros, y se sientan en el suelo... no me agrada esta situación, aunque realmente no me conocen de nada, ni nos han presentado. Oigo como una habla del contrato de su móvil, de sus “megas”, de su aplicación WhatsApp... aprecio que son niñas absolutamente dentro de la normalidad, no precisamente futuras revolucionarias.

(...) La comida final no se diferencia en nada de las anteriores, salvo en que por primera vez hablo con la adulta joven. Acabó la carrera de pedagogía en una ciudad alejada de donde nos encontramos, el pasado mes de junio, tiene solo 24 años. Lleva una sudadera de un dibujo animado de una multinacional, y un pantalón ajustado azul. No podría distinguirla de cualquier universitaria normal y corriente, y ni en sus palabras, ni en nada en general, veo nada relacionado con lo racional, con lo científico, con lo crítico. Fue igualmente alumna de Zoilo. (Registro de observación. Escuela Zoilo. Jueves, 30 de enero de 2014).

Estas citas vendrían a ser más de lo mismo, bajo mi punto de vista. Posiblemente la expresión “me cago en la puta” es “bastante común”, quizás, escucharla en la calle, en eventos deportivos, en diferentes circunstancias.

No se puede hacer de ello un drama, pero lo que lleva implícito, a estas alturas, no sería especialmente complicado de analizar. Que lo diga una niña, de las más adultas, de una escuela que

se llega a autodenominar anarquista, y con ello, a mi juicio, feminista, sería ya más triste, cuando menos.

Que pida ayuda a una mujer sobre una reparación manual y me derive al único hombre que se encuentra en la escuela, entre seis mujeres, puede ser casual... pero también puede representar un determinado rol.

Entre los niños y las niñas más mayores, solo logro establecer un mínimo vínculo con el niño. Las niñas, como se ha reflejado, se marchan en mi presencia... para hablar de cuestiones absolutamente triviales, como lo haría cualquier niña de su edad, en una escuela estatal, posiblemente. Las niñas adultas ni me dirigen la palabra prácticamente en toda mi estancia en la escuela Zoilo.

Denominar a una de las adultas como “la bruja” ya indica un hecho negativo, pero si el concepto de “puta” suele considerarse como poseedor de una connotación peyorativa, ¿Qué diremos de considerar a una profesora como “mala porque siempre regaña”... como bruja?

No soy historiador, ni apenas conocedor de la Inquisición, pero... ¿Acaso brujas no se llamaba a las mujeres a las que se acusaba de pactar con el diablo, de comer niños y niñas, de protagonizar orgías, de curar a la gente a base de medicina natural y hierbas, de ser matronas...? ¿Acaso no se cazaba a estas mujeres, y se les quemaba?

Al ser un secreto la denominación de bruja otorgada a una docente, no se podría trabajar sobre el concepto, pero el hecho de que niñas de muy corta edad lo empleen es reflejo de una sociedad cuyos valores androcéntricos siguen vigentes, en mi opinión.

La adulta de 24 años conocida tampoco me supuso ninguna muestra de feminismo, y el dibujo animado de la multinacional que figuraba en su sudadera era precisamente de una compañía cuyos valores patriarcales son más que conocidos, y a cuyo creador se le atribuyen vínculos con los nazis.

Todo lo que ahora se relata puede ser un cúmulo de casualidades, casos aislados... pero la suma de los mismos no reflejaría precisamente ninguna clase de feminismo, ni tan siquiera del más *light*, si se precisa la expresión.

Yemen tampoco observé que fuera una clara muestra de trabajo sobre las cuestiones de género, y los resultados de ello también podrían observarse sin grandes dificultades, pese a que tampoco habría una gran cantidad de información al respecto, por todos los factores ya mencionados. Todo lo que acontece a continuación estará vinculado a esta escuela.

Los niños hablan de fútbol y me sorprende, por el contraste con Zoilo y su posicionamiento

al respecto. Las adultas no intervienen. Son tres: Mai, Tamara y Nais, si bien esta última parece la encargada del alumnado más infantil. (Registro de observación. Escuela Yemen. Lunes, 31 de marzo de 2014).

Para que sea un juego igualitario, decidimos jugar los tres contra mí, al fútbol. Con el objetivo de que entiendan que deben practicar el juego en equipo, les marco algunos goles, e intento que entiendan que para marcarme gol deben coordinarse, y pasarse la pelota. Cuando lo hacen, me marcan un gol, y se ponen muy contentos.

Tamara aparece y dice que tienen que irse, pero Oli sigue intentando jugar conmigo. (Registro de Observación. Escuela Yemen. Martes, 1 de abril de 2014).

Se produce como una especie de descanso de unos minutos, y como ayer jugamos al fútbol, hoy los niños vuelven a pedir jugar... pero hoy ya somos nueve en total, incluidos dos de los mayores... Jugamos unos ocho minutos en total, pues aparece Tamara a informar de que empieza el taller de huerto.

Observando a quienes juegan al fútbol, donde no juegan niñas, me hace gracia ver como lanzan el balón demasiado alto, quedando este en una especie de azotea del espacio. Me sorprende que no se encarguen de volverlo a coger para seguir jugando, así que les pregunto. Me comentan que no les dejan subir, que podría haber hasta cinco balones allá arriba. Fin del partido. Me da la impresión de que, aunque aquí si exista la posibilidad real de jugar al fútbol, tampoco está especialmente bien visto. (Registro de observación. Escuela Yemen. Miércoles, 2 de abril de 2014).

Moi vuelve a decirme, un día más, que juguemos al fútbol. Le vuelvo a decir que para ello harían falta más personas, y consigue traer a este nuevo niño, Oliverio, a Antonio y a otro niño. Finalmente somos cinco personas.

Intento que juegue Ali, pero no quiere. (Registro de observación. Escuela Yemen. Lunes, 7 de abril de 2014).

La mayoría de niños deseaban jugar al fútbol. Ninguna niña lo hacía. ¿Es esto genético? Se asemeja mucho a lo que personalmente vivía hace casi treinta años, en el sistema de enseñanza estatal...

La no intervención de las adultas en esta cuestión es sutil, pues si no se prohíbe jugar al fútbol, no se fomenta, sino más bien lo contrario. Aunque cierto es que porterías hay, y balones también, aunque pinchados todos.

No es muy difícil comprobar como el fútbol masculino es el fomentado hasta la saciedad en televisión y en los medios de comunicación de masas en general, invisibilizándose, por lo general, la práctica de este deporte por parte de la mujer.

Resulta, en mi opinión, muy reveladora la entrevista realizada a la escuela Yemen, una escuela donde solo conviví con profesionales, mujeres, y las afirmaciones que a continuación comparto:

Sería un hecho el que niñas y niños desde el principio viven unas realidades similares, por lo cual no se producirían diferencias.

(...) Aquí todo se vive desde una forma natural, y todo se enfoca desde un prisma de felicidad, con lo cual no llegarían a producirse diferencias de género, al jugar niñas y niños a lo mismo, al desarrollar las mismas labores.

(...) ¿Existe tiempo de trabajo intelectual o talleres referentes al género?

No lo habría, teniendo en cuenta que con ciertas edades, pese a que la sexualidad está ahí siempre, la sexualidad se lleva y se desarrolla de forma diferente. En la adolescencia, por ejemplo, se pueden llevar a cabo talleres concretos al respecto.

¿Hay paridad en las tareas entre niños y niñas?

Totalmente. Todas las actividades, todos los juegos, todas las vivencias... son llevadas a cabo por todos y todas. (Entrevista. Escuela Yemen. Finalizada el jueves, 29 de enero de 2015).

Quizás todas estas circunstancias se produjeron desde mi marcha, pero en mi estancia no se

desarrollaron de esa forma, el fútbol es solo un ejemplo de ello, aunque ya se contesta que no hay trabajo intelectual o talleres referente al género, en principio.

Toda la batería de citas que siguen a continuación me resultarían demoledoras, en lo que a género se refiere, y de una tristeza considerable, si es que mantenía esperanzas en que, en la liberación de la mujer, las escuelas libres tendrían un papel activo...

Durante el círculo mágico, parece que no era el único que me aburría... de hecho, me entretuve con dos niñas que estaban muy entretenidas viendo un álbum de cromos de la multinacional Panini llamado "Monster High", que sería también una serie de dibujos animados. La traducción vendría a ser "El Instituto Monstruo". Lo cierto es que las estéticas y los valores transmitidos, por lo que veo del álbum, no me parecen acordes con la escuela. Ojalá me equivoque, pero este tipo de materiales tienen una gran influencia sobre el alumnado... y sí inculcan teorías, y valores deplorables, desde el consumismo hasta las superficialidades más patéticas e incluso machistas... y no trabajar esto quizás sea un error.

(...) Frente a mí hay una caja en la que pone “taller de sexualidad”, si bien no he oído ninguna mención al respecto.

(...) Pensaba que al menos los niños y las niñas más mayores estarían hablando de algo relacionado con la película, o con las injusticias, o con la guerra... pero en su mayor parte están hablando de un personaje televisivo llamado “Kiko Rivera” y cantan una canción no precisamente reivindicativa llamada “Quítate el top.”

(...) Las niñas más pequeñas juegan con un pequeño escenario portátil y con muñecos de trapo. Los niños más mayores que estas niñas vuelven a jugar con un billar tamaño juego de mesa. (Registro de observación. Escuela Yemen. Jueves, 3 de abril de 2014).

Niñas aprendiendo valores machistas a través de un álbum. Recuerdo, a duras penas, que eran de muy corta edad. Taller de sexualidad que no dudo que se desarrolle, pero cuyos beneficios no he podido apreciar.

Canciones de valores no precisamente feministas como “Quítate el top”, sino todo lo

contrario, como banda sonora de las niñas y niños más mayores... que a su vez puede ser oída por quienes tienen menos edad y reproducirla. Juegos diferenciados por género.

Sin pensarnos, nuevamente, en casos aislados, quizás nuevamente cometamos un error. La sucesión de citas que podría aportar en los cuales los roles de género, muestra de androcentrismo, son claros, es considerable...

También oigo por ahí “puta, puta, puta”...

(...) Antonio y Moi me llaman, dicen que si no me importaría distraer a Tania y a otra niña, que están jugando al baloncesto, que son sus “mayores enemigas” aquí. Les digo que aquí no hay enemigos ni enemigas, y me dicen que quieren “putearlas”, lanzándoles unos “tazos”, y que como no me convencen lo intentarán con Oli, aunque piensan que no es fácil de convencer.

(...) Las adultas tampoco estaban próximas, y pienso en comentárselo... pero cuando estoy aún “impactado” por el insulto, Antonio vuelve a pasar de nuevo con la bici y me dice “hijo de puta de mierda.” (Registro de observación. Escuela Yemen. Viernes, 4 de abril de 2014).

El vocabulario es claro, pero... recordemos cuando, páginas atrás, escribíamos, citando a Montserrat Moreno, esos juegos de niños relacionados con cuestiones de la fauna agresiva. Niños que quieren “putear” a niñas -ojo al concepto en un niño que ni llegaba a los seis años-, agresividad infantil masculina...

Hay, como digo, muestras de una necesidad de trabajo en lo referente al género demasiado alarmantes, y, reconozco, que hasta la realización de este epígrafe personalmente no me había dado cuenta de hasta qué punto...

Reflexiono a menudo sobre la influencia que “no debo tener” en niños y niñas, y la constante influencia que me resultan un alto número de comportamientos de Mai y Tamara en el alumnado. Considero a Nais totalmente ajena a esto, quizás también porque está con quienes son más jóvenes.

Oliverio, Moi, otro niño... vienen a buscarme para jugar a distintos juegos, pero siguiendo

las indicaciones de Tamara, voy buscando excusas para no intervenir, sobre todo, usando el calor como motivo fundamental.

En ocasiones también veo a niñas aburriéndose, Ali, Tania, otras... dando vueltas, sin tener muy claro que hacer. En las “tipis” veo a Tamara y a Mai con dos o tres niñas, y llego a pensar que la cuestión es más interesante para ellas que para el alumnado. De hecho, creo que realmente son ellas las que están haciendo las cabañas. Las niñas y los niños de mayor edad, como siempre, se encuentran al margen del resto.

(...) Me llama la atención poderosamente que niños y niñas suelen dividirse por géneros, salvo quienes son más mayores, que también al ser un menor número si están chicos con chicas. La coeducación sexual es seguramente más que yuxtaponer niños y niñas en un mismo espacio...

(...) El que es nuevo niño para mí desde hoy, Oliverio, me requiere para jugar y hablar constantemente... a la par que dedica insultos tipo “gilipollas”, “hijo de puta” y “me cago en tu puta madre” a casi todos los niños y a las niñas, que van aprendiendo esta clase de vocabulario.

Durante la comida, Mai me dice que me aportará todo el material que precise, si bien no hay mucho escrito al respecto... pues son acuerdos del "círculo mágico". Por ejemplo, que las adultas no juegan con el alumnado, para no influenciar... hecho que suponía pero que hasta ese momento no se me había dicho con tanta claridad. (Registro de observación. Escuela Yemen. Lunes, 7 de abril de 2014).

Los niños más pequeños, suelen jugar entre ellos, las niñas más pequeñas, entre ellas. Los niños tratan de jugar conmigo, hombre, las niñas, pese a estar aburridas, no consideran la opción. Las adultas realizan una actividad que a ellas personalmente les resultará interesante, quizás hasta como mujeres... y los niños no forman parte de la actividad.

¿Es todo lo que narramos fruto de la casualidad? La ingenuidad no debe ser característica de quien investigue, pues flaco favor estaríamos realizando. Quizás todo lo narrado sea difícil de

observar si no se es agente externo al lugar, es una opción.

Una última muestra de diferenciación por género la observo en dos últimas situaciones. En primer lugar, la intervención constante de un niño cuyo vocabulario, y actitudes, reflejan un machismo inaceptable, del cual podría aquí traer un alto número de citas, pero que resumiré en una breve: “En el exterior, lo veo siendo perseguido por algunas niñas, de las cuales va chillando: “¡De mayor van a ser putas!” (Registro de observación Escuela Yemen. Lunes, 7 de abril de 2014).

Se trata de un niño en el cual no veo intervención, ni mediación, ni nada en general, y que constantemente me busca, para jugar, para hablarme, para todo. Analicemos... adultas, femeninas, niño con vocabulario y actitudes machistas.

Ellas no intervienen, por lo menos, según lo personalmente presenciado, y él busca como referente, precisamente, al único adulto, hombre. Esto le genera unas sensaciones no precisamente positivas:

Creo que Oliverio mezcla ganas de llamar la atención con aburrimiento, con no saber muy bien que hacer, unido a una falta total de empatía con las adultas.

Oigo a niños y niñas cantando canciones infantiles clásicas, y ante esto, Oliverio afirma que “cantan mariconadas”, y me vuelve a recordar que él es muy malo. (Ibíd.).

Sin darnos cuenta, como personas adultas, podemos mostrar preferencias hacia pares, del mismo género, no considerando a quienes serían del otro que no somos. Personalmente traté de relacionarme, dentro de la “no intervención”, con quienes quisieran hacerlo conmigo, sin ninguna distinción por género.

Por desgracia, no fue ninguna sorpresa que los niños comprobar que los niños me requerían para jugar, especialmente al fútbol, donde ni una sola niña jugaba, tampoco ninguna novedad. La diferencia entre la atención prestada a este investigador por niños con respecto a las niñas fue considerable.

Sin embargo, serían las niñas, probablemente las más cercanas a la adulta que ejercería el liderazgo de la escuela, Mai, quienes me realizaban el regalo de despedida...

La sorpresa me la llevo cuando Mai dice que unas niñas tienen algo que decirme, y me comentan que al ser mi último día me han traído unos regalos. Esto supone que mi cara pase al color rojo intenso, pues me da un poco de vergüenza.

La bolsa de los regalos es bien grande, hay distintas cosas. En principio me da bastante reparo cogerla, pues veo que es de una conocida tienda ecológica, con lo cual pienso que han podido gastar bastante dinero.

El regalo partiría de la iniciativa de tres niñas, aunque no han sido precisamente con las que más relación he tenido, de hecho, prácticamente ninguna. (Registro de observación. Escuela Yemen. Viernes, 11 de abril de 2014).

Hasta la realización de este epígrafe, consideraba de gran importancia el cartel regalado el último día de mi estancia, el “Manifiesto Sexpol”, de Wilhelm Reich, de 1936, pero tras escribir, y analizar, todas estas páginas, la decepción es enorme, y no le veo relevancia a este “hecho puntual de último minuto”.

Quizás Francisco Ferrer Guardia no fue perfecto, y la práctica de la Escuela Moderna aún menos, en la cuestión de la coeducación sexual. Pero, por ejemplo, la revisión de su *Boletín*, fuente primaria fundamental al respecto, y órgano de expresión del centro, reflejaba una preocupación creciente por el papel de la mujer en el mundo. El propio Ferrer lo diría, como ya lo reflejamos en el epígrafe correspondiente: “la manifestación más importante de la enseñanza racional, dado el atraso intelectual del país, lo que por lo pronto podía chocar más contra las preocupaciones y las costumbres, era la coeducación de niñas y niños” (Ferrer, 2010, p. 101).

Las páginas anteriores reflejan graves carencias en la coeducación sexual, si consideramos a esta como tendente a la liberación de la mujer. No hay trabajo sobre la mujer, no presencié reflexión, y contemplé unas diferencias de género, a mi juicio, difícilmente asumibles, en ambas escuelas, por lo que no podría hablarse de vigencia de, al menos, la ambición que suponía la coeducación sexual de la Escuela Moderna en las escuelas visitadas.

Proceder de una sociedad androcéntrica, patriarcal, machista, sexista... no ayuda a niños y niñas, ni tampoco a las personas adultas encargadas del desarrollo de las escuelas libres. Pero no analizarlo, como adultas, y con el alumnado, lo considero una carencia gravísima.

Ya dije que incluiría, al completo, el libro de Montserrat Moreno (1993) *Como se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela*, al completo, en este epígrafe. Lo cierto es que lecturas como esas las veo básicas para quienes gestionan escuelas que se autodenominan libres. Y no he presenciado toda una batería de hechos, actitudes, vocabulario... tendentes a la liberación de la mujer.

Finalizaré este apartado apropiándome de una reflexión ajena, que refleja en gran medida lo que querría expresar, pero en boca de una mujer. El objetivo no solo sería contribuir a este trabajo,

sino tratar de ser útil en todo lo posible, también como aportación, si es que ello fuera posible, a las escuelas visitadas.

Criticar una y otra vez las propias creencias parece ser el único camino para que nuestras ideas y nociones del mundo puedan ser vitales, fértiles, transformadoras. Quiero decir, revolucionarias.

Personalmente, sigo enamorada de aquella búsqueda todavía inmadura y limitada de Freire, que concebía a la educación como “práctica de la libertad”. Aún compartiendo su crítica a la misma, veo la oportunidad de recuperarla y recrearla, poniendo énfasis en nuestra experiencia político pedagógica en las batallas por la libertad, no solo en el más allá deseado, sino en nuestra propia cotidianidad. La “práctica de la libertad” no se limitaría así a un discurso contra las formas opresivas y represivas del Estado burgués y patriarcal, de sus instituciones de reproducción de la cultura capitalista, androcéntrica, colonizadora. Es sobre todo la posibilidad de un ejercicio de lucha material y también subjetiva contra la enajenación, contra la mercantilización de nuestras vidas, la privatización de nuestros deseos, la domesticación de nuestros cuerpos, la negación sistemática de nuestros sueños, la mutilación de nuestras rebeldías, la invisibilización de nuestras huellas, el silenciamiento de nuestra palabra, y la desembozada represión de nuestros actos subversivos.

Las cárceles, con muros, rejas y candados, son apenas la expresión más visible de un sistema que se encarga desde que nacemos, de aprisionar nuestra pasión, de encerrar en un lenguaje sexista y clasista nuestras ideas y sentimientos, de acallar nuestra indignación frente a un mundo que multiplica la barbarie en nombre de la civilización, que expande la muerte en los territorios bajo su control, que nos arranca a jirones la sensibilidad, despedazando nuestra piel y nuestros sentidos desde los grandes medios de comunicación.

Es en esa perspectiva que vamos buscando claves de una pedagogía popular feminista. (Korol, 2007, pp. 16-17).

6.5 Vigencia de la coeducación de clases

Ya pudimos leer anteriormente en este trabajo la controversia sobre la cuestión que ahora nos ocupa. En distintos sentidos. Es difícil saber si realmente se produjo coeducación de clases en la Escuela Moderna.

Se trata de un concepto que no sería sencillo encontrar en quienes enfocaron la educación desde un prisma revolucionario, al margen de que la clasificación en clases quizás no sea un hecho simple en la actualidad, si bien está claro quienes sufren la pobreza y quienes disfrutan los privilegios.

No hay un amplio desarrollo teórico que justifique, explique o haga comprender la relación entre la emancipación de la clase obrera, a la que aspiraba Ferrer, y la unión en su escuela, de niños y niñas pobres con quienes procedían de clases medias o altas.

Parece ser que la enseñanza racionalista que siguió a la Escuela Moderna no habría seguido esta curiosa iniciativa ferreriana. Para Ferrer (2010), una escuela en la que solo se hallara clase obrera sería, o bien para seguir creando personas sumisas y crédulas, o para generar odio hacia quien explota.

Aprendan los niños (por la razón y la ciencia) a ser hombres, y cuando lo sean declárense en buena hora en rebeldía, decía Ferrer (2010), como ya citamos anteriormente, y es de suponer que aspiraría a que quienes procedían de clases medias y altas, en la edad adulta, se rebelarían contra sus propios privilegios. En mi opinión, suena extraño.

Una vez constituidas las clases sociales se vuelve un dogma pedagógico su conservación, y cuanto más la educación conserva lo establecido más se la juzga adecuada. Todo lo que se inculca no tiene ya como antes la finalidad del bien común, sino en cuanto ese "bien común" puede ser una premisa necesaria para mantener y reforzar a las clases dominantes. Para estas, la riqueza y el saber; para las otras, el trabajo y la sumisión. (Ponce, 1987, p. 21).

Según Ferrer (2010), la Escuela Moderna logró unir a estudiantes de todas las clases sociales, y ello sería uno más de los componentes de su cosmovisión pedagógica que contribuiría al fin de la explotación.

Ferrer (2010) decía que el precio de la matrícula era adaptado a las situaciones familiares

individuales, de manera que existía desde la gratuidad, hasta quienes pagaban mensualidades de distinta cuantía.

También hay quienes sostienen que el precio elevado de la Escuela Moderna fue el que condujo a su éxito entre la clase media progresista, que cuya descendencia hubiera sido la que llenaba sus aulas.

Sería bastante complejo averiguar esta circunstancia, pero nos quedaremos con el firme propósito que tenía la Escuela Moderna, en teoría, de reunir a alumnado procedente de distintas clases sociales.

No ignoraremos, sin embargo, el criterio según el cual un determinado precio de una matrícula puede constituirse en impedimento claro a una familia de clase obrera, o en paro, para acceder a una escuela libre, y con ello empezaremos el análisis de las escuelas visitadas.

La pregunta sobre el precio de la matrícula “ya estaba tardando.” La respuesta se podría considerar que genera impacto: 350 euros al mes. Ante el estupor general, Mai explica rápidamente que incluye almuerzo, transporte... pero que cada persona aporta lo que puede; hay quienes pagan 600 euros al mes, otras personas 350 euros, otras 200, otras cien euros... o nada.

Quienes aportan menos económicamente a la escuela realizan trueques: hacen la comida, se encargan de la limpieza... pues es un espacio autogestionado. También se hacen rifas, actividades, conciertos, la feria alternativa con un puesto propio...” (Registro de observación. Escuela Yemen. Miércoles, 9 de abril de 2014).

¿Tenéis una matrícula progresiva, es decir, se paga en función de las capacidades económicas?

Efectivamente. Hay pocas personas que pueden aportar más, y personas que, con la crisis, apenas pueden. Existen distintas aportaciones, desde aportaciones intelectuales, en trabajos varios. En resumen, nadie queda fuera en nuestro espacio por cuestiones económicas. (Entrevista. Escuela Yemen. Finalizada el jueves, 29 de enero de 2015).

Si realmente cualquier persona podría asistir a Yemen, el objetivo de una educación en la cual hay niños y niñas procedentes de distintas clases sociales que podrían compartir espacio, parece real.

En Zoilo, desde el principio, apreciaba unos “requerimientos económicos” que no me resultaban propios de personas con una conciencia ya no solo de clase obrera, sino de la situación económica que vivimos un alto número de personas:

La escuela se encuentra en un lugar “apartado de la civilización”, por decirlo de algún modo. No hay edificios, no hay comercios, no hay nada especialmente próximo. Me pregunto como llegarán niñas y niños a este espacio.

(...) La asistencia a la charla que ofrecía el colectivo que coordina la escuela tenía un precio de quince euros.

(...) Preguntadas sobre donde podría alojarme, la única opción que me aportaron fue un hostel que costaba 20 euros el día, próximo a la escuela. Esta posibilidad estaba totalmente fuera de mi capacidad económica, y así se lo comuniqué. No me ofrecieron alternativa alguna. Cuando llegué, cerca de la escuela no había hostel... ni nada en general. (Registro de observación. Escuela Zoilo. Lunes, 27 de enero de 2014).

Llegar a la escuela requería vehículo, del cual no dispongo, por la situación económica que sufro, y necesité de vehículo ajeno para llegar a la escuela. No había transporte público alguno para llegar; posteriormente descubrí que había bus escolar.

La primera toma de contacto me fue imposible, si bien hubiera supuesto un desembolso mínimo de quince euros, más transporte, más alojamiento, pues se trataba de una charla en un lugar también “recóndito”, en el cual solo había un autobús público al día. No disponer de automóvil propio volvía a convertirse en un hándicap fundamental.

Considerar una opción adecuada un hostel que suponía un desembolso de veinte euros diarios, para una persona que no tiene ingresos, y que ya ha gastado una suma importante en desplazarse a una escuela a un alto número de kilómetros de distancia de su residencia, en mi opinión, también refleja algo, al menos, una falta de empatía con alguien que no puede permitirse ese desembolso.

Dicha falta de empatía ha supuesto el mayor escollo de esta investigación. Respuestas secas, cortantes, desagradables, malas palabras, miradas “de pocos amigos”, pasar a tu lado y no decirte absolutamente nada... esas circunstancias no generan un clima precisamente agradable.

Y con esta visita y todos estos condicionantes, no se encontró el momento directo de preguntar, en persona, sobre el precio de la matrícula en Zoilo. Su posicionamiento teórico, que no aborda la cuestión económica, sería el siguiente:

Igualdad de clase: La consecución de esta igualdad es más difícil, ya que cada criatura llega a la escuela ubicada en una determinada clase y aunque la mayoría es de clase trabajadora-clase media, existen algunas excepciones que hay que tratar de paliar en la escuela, consiguiendo que los alumnos que tienen más conocimientos, sean estos de la clase que sean, los proyecten sobre sus compañeros y compañeras, para disminuir los desequilibrios. (Entrevista Colectivo Escuela Zoilo. Lunes, 8 de diciembre de 2014).

La pregunta sobre el precio de la matrícula, sobre la existencia de matrícula progresiva... y tantas otras, fue formulada a través de un correo electrónico. Como ya se expresó, la única contestación fue a una resumidísima entrevista... a través de las citas de un libro, hecho, en mi opinión, insólito.

Sin embargo, muy pronto pude obtener este inesperado dato cualitativo, el cual llegó desde la más tierna ingenuidad infantil, y sin que el investigador realizara ninguna clase de pregunta al respecto, pues este tipo de cuestiones, más bien, deseaba que fueran contestadas por las adultas, craso error:

Poco antes del taller una niña me dice que van al taller de matemáticas, que sus hermanos van a un colegio estatal; al ser Zoilo de pago, su familia solo pudo pagar su matrícula (¿Coeducación de clases?). Me sorprende esta afirmación, así como la conversación que tengo con un niño, que presenta un grado de obesidad preocupante. Me pregunta, con sus aproximadamente diez años, que si me gustaría que mis hijos fueran a un colegio donde aprendiera los principios anarquistas... y me regala un dibujo por él firmado con símbolos anarquistas. (Registro de observación. Escuela Zoilo. Lunes, 27 de enero de 2014).

No me es posible verificar la veracidad de la afirmación de la niña, pues no conozco a su familia, pero el hecho de que fuera expresado de la forma que lo fue, en mi opinión, le daría verosimilitud.

Por otro lado, la obesidad de algunos niños, preocupante, a primera vista, en uno en

concreto, podría implicar que dicho menor no pasa precisamente hambre, y se incluye esta información porque no observé ninguna clase de niña o niño que sufriera un problema de desnutrición, precisamente.

Si pensamos en la situación que se vive en el Estado español, en “los 2.306.000 niños bajo el umbral de la pobreza en 2013 (el 27,5%) o el número de los hogares con niños en los que todos los adultos están sin trabajo (que ha crecido en un 290% desde 2007)” (González-Bello y Bueno, 2014, p. 16)... podríamos, con los registros de observación aportados, darnos cuenta de que, más que probablemente, ninguno de esos niños y niñas pobres se encuentran en las escuelas visitadas.

Paro, pobreza, precariedad laboral, miseria... no son realidades que ningún niño o niña me haya relatado, o que haya observado tratarse en ningún rincón, taller, proyecto, asignatura, materia, libro... de los lugares en los que me permitieron estar.

El tema de conversación que más duró no fue la crisis económica, ni la violencia de género, ni las guerras, ni la pobreza, ni las actividades para fomentar el espíritu crítico... fue la misma que se tiene en un ascensor cuando no se conoce a quien te acompaña: el tiempo. (Registro de observación. Escuela Zoilo. Martes, 28 de enero de 2014).

Hay diversas citas que muestran como la explotación no es precisamente el problema que sufrirían tanto profesorado como familias del alumnado presente en las escuelas, y probablemente de haber incidido algo en esta cuestión, hecho no realizado, pues se estaría cercano quizás a violar intimidades personales, se habrían obtenido datos que mostraran aún más de lo que ahora se aporta:

...una niña me aborda, y me pregunta el porqué de escribir todo esto. Es muy pequeña, y le digo que escribo para mi cole, que es la universidad. Le pregunto si ella querrá ir a la universidad, y me dice que no, que querrá ser "profesora de caballos", pues tiene uno. Lo cierto es que tanto esta, como la mayoría en este centro, no me resultan menores que sufran penurias económicas... y con ello, no pertenecerían precisamente a un segmento poblacional de clase obrera, que no suele caracterizarse probablemente por poseer caballos.

(...) La “adulta líder” dice que tiene una hija que estuvo en Zoilo hasta los quince años. Me sorprende que otras dos adultas también han sido alumnas de Zoilo.

Cuando estoy abajo, solo, llega una limpiadora, una señora mayor. No entiendo entonces para que limpia el alumnado, porque esta mujer no llega tras la marcha de este con el objetivo de no perpetuar el estereotipo de mujer mayor limpiadora, no entiendo como una escuela libre puede tener una asalariada más, haciendo labores que pueden hacer alumnado y docentes.

Le pregunto por la vinculación con el sindicato libertario de la ciudad, y me dice que no existe ninguna vinculación. (Registro de observación. Escuela Zoilo. Martes, 28 de enero de 2014).

No hay que realizar una ardua investigación para conocer todo lo que implica la tenencia de un caballo. Económicamente, no cualquier persona probablemente puede permitirse la posesión de este animal, no es una simple mascota.¹⁸⁶ A su vez, no hay que ser una persona muy intuitiva para darse cuenta de que quien posee un caballo no lo tiene en un piso de cuarenta metros cuadrados tampoco.

Otra reflexión sobre la cuestión que nos ocupa sería atender a las acepciones de la palabra endogamia.¹⁸⁷ Hasta cierto punto lo usaría para describir el hecho citado según el cual la hija de una adulta fue alumna de Zoilo... y dos profesionales que ejercen en la escuela, en la actualidad. Sin embargo, la familia de una alumna no habría podido pagar el precio de la matrícula de sus hermanos. El contraste resulta claro, a mi juicio.

Poder permitirse tener una limpiadora implicaría un superávit que no pareciera, por ejemplo, haberse invertido en materiales diversos, informática, juegos, publicar materiales para su difusión...

No mantener ninguna clase de vinculación con el sindicato que, supuesta y presuntamente, representa los ideales bajo los cuales educas, y no solo eso, sino a la clase trabajadora, implica, a mi juicio, una total desvinculación con la clase a la que pertenecería el profesorado... y con las clases explotadas.

El paso de los días no haría sino refrendar todos estos análisis que se están haciendo, en mi opinión, no pudiéndose encontrar nada relacionado con una coeducación de clases, pues no se registraban indicios de niños y niñas pertenecientes a la clase obrera “clásica”, personas en paro o sufriendo la precariedad laboral.

¹⁸⁶ Recuperado de <http://www.noticaballos.com/cuanto-cuesta-mantener-un-caballo-por-mes.html>

¹⁸⁷ Recuperado de <http://buscon.rae.es/drae/srv/search?val=endogamias>

Me cuentan que el padre de una de ellas es dibujante de cómics, y el de otra oposita para ser odontólogo.

(...) Sigo sin entender muchas cosas, y por la mañana Bezoya me volvió a recordar que no tienen vinculación con el sindicato libertario de la ciudad, y que ni siquiera saben si tienen local allí o más bien en la ciudad más próxima.

(...) Por la mañana pregunté a las adultas si habían trabajado en la enseñanza estatal, y ninguna persona lo había hecho, dijeron que así “no estaban contaminadas.” Me sorprendió la respuesta, y pensé si realmente se daban cuenta de las similitudes entre su escuela y la estatal. (Registro de observación. Escuela Zoilo. Miércoles, 29 de enero de 2014).

Si analizamos el número de personas que se pueden ganar la vida siendo dibujantes de cómics, o la posición económica de quienes son odontólogos, quizás nos encontremos ante personas de clase media, sin ignorar la dificultad que estos “encuadramientos” suponen.

Ser profesional de la enseñanza, en el ámbito laboral, no es algo sencillo, y menos aún a nivel estatal, y la endogamia mencionada con anterioridad seguramente se vea reforzada con la cita anterior, pues estas profesionales no han tenido la necesidad de trabajar en la enseñanza estatal, de hecho, dos de ellas, llegaron directamente a Zoilo, y al menos una de ellas, sin ninguna clase de experiencia docente de ningún tipo.

Otras muestras de la clase social a la que pertenecerían alumnado y, en este caso, el responsable del taller de lectura (contaminado, según el criterio de las profesionales docentes del centro), serían las siguientes:

Sin tiempo para apuntar esto, llega otro niño, y me enseña precisamente las pulseras que dijo la niña anterior. Le pregunto si se las ha hecho él, y me dice que se las compraron. Recuerdo que cuando me enseñó su álbum de cromos de animales Panini me dijo que le compraban diez euros diarios en cromos... pensé en ese momento que a mí me comprarían cromos por valor de tres euros... a la semana, y como mucho. Ese nivel de gasto reflejaría quizás una clase social determinada...

(...) Hay un adulto en la sala de espera y... que casualidad, es el padre de Laín, y de otra

niña que no sabía que era su hermana. Es profesor en la escuela estatal, de primaria, y mantengo una conversación muy interesante con él... y, al menos, es agradable, y sonríe. Me hubiera encantado hablar con él anteriormente, pese a que hablamos unos quince minutos... Ahora que lo pienso, al estar en la escuela pública “está contaminado”, según los criterios de estas adultas. Cuál es mi sorpresa, cuando me cuenta que en la escuela lleva a cabo “tertulias literarias.” (Registro de observación. Escuela Zoilo. Jueves, 30 de enero de 2014).

Algunos datos que reflejarían la posición económica, y con ello, una determinada clase social asociada la escuela Yemen, vendrían a ser los siguientes, teniendo en cuenta la dificultad de recolección de estos datos, ya mencionada:

Un niño dijo que tenía un avión para matar, muy grande... y le piden que lo enseñe, pero él dijo que lo tenía en casa. Le preguntan por su tamaño aproximado, y lo ejemplifica con la mano. Por la explicación se deduce que se trata de un avión teledirigido.

(...) Aunque me presta algo de atención, en seguida me cuenta que él tiene la consola X-Box, una televisión en su cuarto, una tablet, que ha estado en Indonesia y Tailandia... Me impresiona que con su edad, tenga ese nivel económico, a la par que ese vocabulario: palabras como “joder”, “mierda” o expresiones como “me cago en la puta” las oigo de su boca a menudo, y eso que solo llevo dos días aquí.

(...) A la hora prevista llegan el niño y la niña procedentes de Norteamérica, con su padre. Empiezan a jugar con el resto. Mai me dice que el padre ha visitado la totalidad de escuelas libres del Estado español y se queda con esta. El niño y la niña hablan un castellano con un nivel más o menos aceptable. (Registro de observación. Escuela Yemen. Martes, 1 de abril de 2014).

Un niño pequeño que ya posee un avión teledirigido, otro que ha estado en países asiáticos, y que tiene todo tipo de dispositivos electrónicos en su propio cuarto, un niño y una niña que

proceden de Estados Unidos, cuya familia habría podido visitar, presuntamente, todas las escuelas libres del país y contarían con la posición económica suficiente como para poder matricular a su descendencia en el mes de abril, por partida doble, en Yemen...

Antes, Estrella me cuenta que sus padres se dedican a la medicina, y la verdad es que no me sorprende, pues no he oído hasta el momento ningún problema laboral contado por ningún niño o niña, más bien lo contrario...

(...) Pregunto a Antonio si le ha gustado la película, y me dice que sí, y en ese momento llega Oli y me cuenta que su padre fue hoy sin carnet de conducir porque se dejó la billetera en casa. Creo entender que su padre es profesor.

(...) La comida la trae, y creo que la prepara, la madre de Moi. Probablemente esto le supone alguna rebaja en la matrícula, debe haber algún acuerdo al respecto que desconozco.

(...) En un momento de aburrimiento personal, tras la comida, veo al alumnado de mayor edad con un pequeño transistor. Primero oyen música latinoamericana, y dicen que es una emisora de “panchitos”... se ríen de la emisora. Pienso que esa expresión calificativa, por usar un eufemismo, la han podido aprender de una serie televisiva.

Posteriormente, cambian de emisora, pasando a otra emisora comercial donde oyen “música pop” norteamericana... sin embargo, en esta ocasión no hay ningún comentario despectivo, más bien lo contrario, disfrutando lo que oyen. Quienes son más mayores no suelen separarse entre sí.

(...) No entiendo por qué no friegan al menos sus utensilios. Creo que esto lo realiza algún familiar de algún alumno o de alguna alumna, como la limpieza del centro, igualmente, supongo que con acuerdo para la reducción de precio de la matrícula o algo así. (Registro de observación. Escuela Yemen. Jueves, 3 de abril de 2014).

Padres y madres cuyas profesiones son la medicina o la docencia, y familiares que realizan tareas en la escuela como supuesto pago, o rebaja, de la matrícula del centro... mezclados con

valores de quienes tienen el privilegio de no ser emigrantes, y con ello pueden llamar “panchitos” a quienes han tenido que emigrar de su tierra...

Estrella se viene conmigo, y me cuenta que ha tenido diversas mascotas en su jardín, pero que en la actualidad solo tiene un gato, "pelusa", y un erizo. Me comenta que tiene un jardín enorme, hasta con cama elástica como esta escuela, y piscina, y que su hermana de tres años será alumna de esta escuela. (Ibíd.).

Oliverio me sigue. Me comenta que él ha tomado crepes en el local de Paco León, un actor, en Malasaña, Madrid, y que es amigo de un actor que salía en una serie llamada “Aquí no hay quien viva.” Me cuenta que no vino en toda la semana pasada porque estuvo en Madrid.

(...) ...no veo que se ayude lo más mínimo a canalizar las frustraciones de este niño.

Tamara y Nais, al preguntarles, me comentaron que procedía de un colegio privado francés de disciplina estricta, y ahora había llegado a un lugar que era realmente todo lo contrario. (Registro de observación. Escuela Yemen. Lunes, 7 de abril de 2014).

Una niña con una casa teóricamente tan grande como esta escuela al completo, un niño con supuestos amigos actores, en este caso concreto, proveniente de un exclusivo colegio privado francés... no reflejan muchas carencias económicas.

Asisto con Mai, Rala y el niño de quince años a una charla en una universidad privada de una localidad cercana. Hoy no he podido ir a la escuela, ya que de haberlo hecho no podría haber venido a esta conferencia. El motivo es la inexistencia de autobús urbano desde la ciudad donde me hospedo a la escuela, y viceversa.

Mai no fue hoy a la escuela para preparar lo que iba a exponer, lo cual también conllevaba que no pudiera ir en su coche con ella de la escuela a esta universidad privada.

(...) Preguntan de repente a Rala, sobre el traslado de Yemen a la escuela estatal, y sobre lo que hizo ayer en la escuela. Ella explica, tras mostrar timidez, su paso de Yemen a la escuela estatal, y como allí no tuvo ningún problema. Aprobó, pero no le gustó la experiencia, de modo que, resumiendo la cuestión, volvió a Yemen. Tampoco tiene claro que quiere hacer con su vida, y no tiene prisa. (Registro de observación. Escuela Yemen. Miércoles, 9 de abril de 2014).

(...) La mayor parte del trayecto transcurre con Antonio intercambiando cartas, más bien cromos, de “Invizimals evolution”, una especie de dragones y todo tipo de animales reales y creados, aderezados con todo tipo de elementos, siendo ejemplo de ello “el dragón diamante”, o el “dragón espectro”, todos ellos con poderes de “combate” diversos.

Antonio tiene su propio montón, y canjea cartas en función de los poderes de las cartas de otros dos niños, que comparten un altísimo número de cromos, lo cual me sorprende. Los cromos son de la multinacional Panini, con la “colaboración” de PlayStation, con lo cual no me extrañaría que esto fuera un juego de la multinacional del videojuego.

Le pregunto a los niños, pues salvo una niña que mira de vez en cuando, son todo niños en este juego, cuanto vale cada sobre, y me dice que un euro. Creo que cada sobre tendrá unos cuatro cromos, con lo cual veo un gran gasto en estos niños, lo cual no se me asemeja a la cantidad de cromos que deben tener los niños y niñas de cualquier barrio marginado de cualquier ciudad... si es que tienen, claro. (Registro de observación. Escuela Yemen. Viernes, 11 de abril de 2014).

Charla en una universidad privada, cuyas matrículas están fuera del alcance de un alto número de personas, una niña con 17 años que puede permitirse no tener prisa en decidir qué hacer con su vida, lo cual podría ser debido a que no habría necesidad de que ella trabajara, y con ello, aportara dinero a la economía familiar.

De nuevo, niños con un montón de cromos, que no son precisamente baratos... todas estas citas no hacen más que reflejar una posición económica, una clase social no precisamente

desfavorecida.

Quizás hubo realidades que no vi, o que no supe ver. A lo mejor había dramas humanos de niños y niñas, bajo el umbral de la pobreza... pero me pareció apreciar lo contrario. En Zoilo, como ya se transcribió, se aspiraría a la igualdad de clase; en Yemen...

¿Pensáis que en vuestro centro la coeducación de clases existe?

Totalmente. En nuestro espacio se da un interesante mosaico de niños y niñas de distintas clases, de distintos orígenes, y eso conlleva una convivencia, un aprendizaje mutuo, y un desarrollo natural.

(...) ¿Consideráis la vuestra una “educación de clase”?

No, más bien una educación interclases, pues como ya decía, albergamos niños y niñas de muy distintas clases sociales y orígenes. (Entrevista. Escuela Yemen. Finalizada el jueves, 29 de enero de 2015).

La vigencia de la coeducación de clases como objetivo teórico parece claro que seguiría existiendo en ambas escuelas, y si es real que nadie queda fuera en Yemen por cuestiones económicas, en Yemen no habría dudas al respecto de su “vigor.”

Los datos, por otra parte, no reflejan precisamente ninguna clase de carencias, ni de familias sufriendo desempleo, precariedad o explotación, si bien en Yemen, hay familias que realizan el almuerzo, o la limpieza, probablemente porque se produce una especie de trueque, pues se trataría de familias que no pueden pagar o la totalidad de la matrícula, o parte de ella. Esto sería una muestra de no pertenecer a una clase media o alta.

Es enormemente complejo la cuestión de la clase social como objeto de análisis, si bien reducirla a una base económica facilita algo la reflexión. Hubiera sido una intromisión en la intimidad preguntar a madres y padres por sus profesiones, por sus salarios...

Con el mencionado dato de pobreza infantil en el Estado español, y con unas cifras de desempleo que suponen que prácticamente una de cada cuatro personas esté sin ocupación laboral, habría que considerar que las escuelas libres no tendrían viabilidad si estas personas fueran las que ocuparan sus aulas, salvo que quienes fueran en ellas profesionales actuaran “por amor al arte”, y no por un salario.

La conclusión de este epígrafe estaría relacionada con la voluntad teórica de las escuelas

conocidas de llevar a cabo una coeducación de clases. Los datos remiten a posiciones económicas “desahogadas”, si bien haría falta un estudio que rozaría, o supondría directamente, una intromisión, para conocer realmente las clases sociales a las que pertenecen niños y niñas de estas escuelas.

Si los precios de las matriculas pueden ser tan prohibitivos como para que una familia solo pueda matricular a una de sus hijas en Zoilo, la coeducación de clases allí no sería un hecho; si en Yemen nadie se queda fuera por una cuestión económica, al menos el acceso de niños y niñas de clase obrera estaría garantizado.

6.6 La higiene como valor educativo

Para entender la relevancia de la higiene en la Escuela Moderna, solo hay que ver como empezaba cada día, y cada tarde: con la visita de limpieza. Es necesario entender como la problemática de la época invitaba a ello también.

Las primeras palabras, como ya leímos, de *Principios de moral científica*, están dedicadas a la salud, para cuya conservación es fundamental una perfecta limpieza personal, hecho que debe acontecer diariamente. Manos, dientes o uñas pueden higienizarse tantas veces como se precisen.

Ferrer pretendía que la educación lograra crear repugnancia en niños y niñas ante animales, personas u objetos sucios, intentando hacer ver la necesidad de pulcritud de todo lo que nos rodea, desde lo que se encontrara en los hogares hasta, por ejemplo, los transportes públicos.

Posiblemente, y a priori, la cuestión higiénica resultará baladí en demasiados lugares, o bien una función familiar, y no de las escuelas. Veamos que ha sucedido en las escuelas visitadas, con los datos cualitativos pertinentes.

Eso sí, en estos espacios no han contado con el privilegio de las visitas de catedráticos diversos a impartir clases o charlas sobre la higiene infantil y temas relacionados, y la causa de ello no sería sencillo establecerla...

En Zoilo, hay citas relacionadas con la limpieza colectiva, con una sorprendente conclusión que indicaría, hasta qué punto, la tarea realizada sería útil, o no lo sería, pues si niños y niñas van a contemplar a una señora realizando las labores que ya tendrían que haber realizado...

Otro niño dice que él no va a jugar tanto con la arcilla que se genera en algunos puntos del césped exterior. La adulta propone que el niño se relacione con el resto de compañeras y compañeros, y que pueda entrar en clase tras hacer la limpieza con otro grupo.

(...) Son las 17.15 y la adulta responsable del taller pregunta a quien le toca la limpieza. Un

niño empieza a limpiar, mientras el resto juega, con lo cual acaba todo el mundo jugando. (Registro de observación. Escuela Zoilo. Lunes, 27 de enero de 2014).

Ha pasado casi una hora, son las 10.20 y llegan los niños y niñas, lo cual veo casi como una “salvación.” Parece que toca limpieza colectiva, y coordinación de la comida. Los niños y niñas de uno de los grupos dicen que toca hora de lectura.

(...) Vamos a la especie de despensa -habitación de aperos que hay entre los dos bloques que dividen la escuela- y recogemos rastrillos, cajas de plástico vacías... Nos ponemos en el exterior de la escuela, fuera del recinto, a recoger palos, hierbajos... los recogemos justo en la parte frontal de la escuela y se trasladan a unos metros. No le veo ningún sentido a esto. Cuando se llenan las cajas, se vacían, pues, a unos metros... y lo más “interesante” de esto es que durante el “vaciado” se encuentran un conejo muerto por allí. Todas van a verlo, y me quedo literalmente solo trabajando con el rastrillo. Hace un frío considerable.

(...) En este momento, no sé a que es debido, recuerdo que quitando rastros dos niñas me dijeron que les gustaría estar en su casa, en el sofá, con una buena película... ahora mismo me siento así, y pienso en la “felicidad” que están transmitiendo aquí.

(...) Cuando estoy abajo, solo, llega una limpiadora, una señora mayor. No entiendo entonces para que limpia el alumnado, porque esta mujer no llega tras la marcha de este con el objetivo de no perpetuar el estereotipo de mujer mayor limpiadora, no entiendo como una escuela libre puede tener una asalariada más, haciendo labores que pueden hacer alumnado y docentes. Como hasta ahora, no entiendo... y me voy a ir sin entender, “pre-supongo.” (Registro de observación. Escuela Zoilo. Martes, 28 de enero de 2014).

La limpieza colectiva interior no parece surgir de la voluntad de los grupos, sino del “consejo” de las adultas. La exterior se presenta de una forma que, al menos personalmente, no presenta una lógica propia.

El alumnado no veo que aprecie la limpieza como hecho necesario, sino como obligación, y no parece que lo considere una tarea vital básica, de moral individual, como diría Ferrer Guardia

(2009). De hecho, pareciera que preferiría no hacerla.

Presumiblemente, si se presentara la limpieza como un acto no solo básico, sino también divertido, como un juego, donde se puede cantar, bailar, reciclar, hacer hasta deporte... se vería un tanto más atractiva.

Lo que supone una circunstancia de “pedagogía limitada” es contar con una limpiadora, como sucede en la escuela Zoilo, pues cualquier niño y niña vería que, independientemente de la “voluntad higiénica colectiva”, vendrá alguien detrás que lo dejara todo limpio.

En la cocina, las labores de pelado, lavado de los alimentos, e higiene general, tampoco reciben un tratamiento que resulte especialmente atractivo para ningún niño o niña, lo cual no contribuye a que se constituya en un “acto educativo alegre”:

Como me “costean la comida”, decido implicarme en esta tarea, al fin y al cabo es una tarea del alumnado también. Coordina un niño de nueve años. Me toca pelar patatas, lavarlas y cortarlas, hoy comen tortilla de patatas. Hasta las 11.28 estoy en esta “educativa tarea.” Dos niñas me comentan que preferirían estar leyendo. No les digo que igualmente... de hecho, pienso que no me siento libre de expresar casi ninguna opinión “disidente” aquí.

La portavoz del grupo tres dice que nos les da tiempo a “trabajos colectivos” (limpieza) a las 13.00 horas.

Del grupo cuatro empieza a hablar un niño muy pequeño, dice que se quitaron la ropa fuera, que la limpieza la hicieron al día siguiente del que les tocaba... realmente una adulta le está diciendo todo lo que “debe decir.” Me da pena, pues el niño describe “gamberradillas” de su edad como hechos negativos... “lancé una bola de barro”, “a un niño le dan miedo los ratones”... y similares.

Finalizadas las “disertaciones” de los grupos, todo “negatividades” y solo una propuesta de un teatro, constructiva, e ignorada prácticamente, la portavoz de un grupo dice que dos niños se “escaquean de la limpieza”... “y ya he terminado de hablar.”

Una adulta dice que hay que cuidar los gorros de cocina, toallas... para no ensuciar más de la cuenta, no poner tantas lavadoras... economizar. Y en la cocina también, no echarse leche

que no se beba, y untarse bien las tostadas para que no haya “pegotes.” Parte del alumnado rebate un poco a la adulta, diciendo que no suele haber problemas con los gorros, por ejemplo.

La niña que me enseñó Zoilo el primer día, pero que ya no me habló más, dice que Sajón debe madurar, y cuenta lo mal que lo ha hecho, en el baño, haciendo lo que le da la gana con la cocina también, recogiendo mal...

Sajón pide disculpas, pero la niña ataca de nuevo con que Sajón no limpió el baño. Otro niño dice que Sajón preparaba las zanahorias muy tarde. (Registro de observación. Escuela Zoilo. Miércoles, 29 de enero de 2014).

Limpieza como obligación, limpieza como “excusa” de ataque entre personas, limpieza como conflicto, como cuestión poco o nada deseada, como acción que no se haría correctamente en algunos casos... no parecen situaciones propicias para una correcta formación higiénica.

En el baño, llega una niña llorando, y le pregunto el porqué. Me dice que llegó un niño mayor, que le tocaba limpiar, y que no lo hizo. Que finalmente apareció, y limpió un poco, y dijo que tampoco limpiaría por la tarde cuando le tocaba... Como no sé que decir ni hacer, solo se me ocurre comentarle que lo comunique en asamblea... (Registro de observación. Escuela Zoilo. Jueves, 30 de enero de 2014).

Si ya finalmente se tiene la limpieza casi como un trauma, mal vamos. La realización de hechos “porque toca”, eufemismo de ser, básicamente, “una carga”, no será lo mejor que podría ocurrir.

Al menos, si pude encontrar una muestra de conciencia higiénica en el niño más mayor de la escuela Zoilo... si bien, como en el cartel de la limpieza popular que me muestra sale la foto de todas las personas que participaron en la acción, él parece ser el único de la escuela que participó:

Me enseña un cartel y una noticia del periódico donde sale su foto, pues colaboró en la limpieza de un río. Le digo si me puedo quedar el cartel y me dice que sí. La verdad es que

parece muy maduro. (Ibíd.).

Todos los datos cualitativos registrados contradicen, por completo, lo narrado en la entrevista por Zoilo:

Para que adquieran más autonomía deben evitarse las actitudes repetitivas y estereotipadas, que suponen estímulos que generan respuestas, hay que intentar que asuman algún compromiso concreto y que lo vayan asumiendo entre ellos y ellas.

Las iniciativas deben partir de ellos y ellas, para que estén pendientes de sus compromisos y respondan a ellos, ya que en caso contrario sufren las consecuencias de sus propios actos.

Evitar decirles constantemente que es la hora de lavarse las manos, de poner la mesa, de hacer los trabajos.

(...) Si se han comprometido a hacer un trabajo o unos talleres y no toman la iniciativa, se esperan, y después se cumplen los compromisos que se hayan decidido, y si se retrasan otras actividades, que se retrasen.

Si no limpian, hay que dejar las estancias sucias.

Si no friegan los platos sucios, se mantendrán sucios..., etc. (Entrevista Colectivo Escuela Zoilo. Lunes, 8 de diciembre de 2014).

Eso no es precisamente lo visibilizado por quien ahora escribe: hay una limpiadora, y un lavavajillas enorme, industrial. Las veces que he oído preguntar sobre a quien le tocaba la limpieza son cuantiosas...

En momentos como este, es donde cobra más sentido el concepto de libertad que tienen en esta escuela:

Entendiendo la libertad no como una mera indeterminación, o no obligación para, sino precisamente como persona obligada a...

Una libertad sin obligación alguna, es una libertad vacía, es una falsa libertad. (Análisis de

documentos aportados por la Escuela Zoilo el jueves, 30 de enero de 2014).

A través de esta singular manera de entender la libertad, niños y niñas son libres para realizar la limpieza... pues tienen la obligación de hacerlo, pese a que posteriormente llegue una limpiadora profesional.

En Yemen, por su parte, el alumnado limpiaría aún menos que en Zoilo, pues básicamente recogen un poco los restos de los envoltorios que pudiera dejar el alumnado en edad de educación infantil durante la realización de la asamblea, o círculo mágico:

La asamblea no dura mucho, calculo que en torno a unos cuarenta minutos. En su transcurso, parte del alumnado desayuna lo que trae de casa, y deja comida en la parte central del círculo. Tras ella, a quienes ha tocado, "responsables" en turnos rotatorios, limpian un poco el espacio, y creo que también llevan la comida de la parte central a la cocina.

(...) Cuando finalizan la comida, la práctica mayoría separan plato y cubiertos y cada individualidad lo coloca en un fregadero distinto; ignoro de momento quien fregará todo esto, pero el alumnado no lo va a hacer. (Registro de observación. Escuela Yemen. Lunes, 31 de marzo de 2014).

Los problemas higiénicos que encuentro en Yemen son diversos, y el primero aparece ya al segundo día de mi estancia, lo cual me resulta sorpresivo, pues no esperaba registrar nada que tuviera que ver con esto...

Se trata un tema relacionado con la higiene y la salud, como son los piojos. Mai dice que el alumnado al completo debe examinarse, pues hay personas con piojos en la escuela. Con el calor el problema se agravaría... y a esto se une el hecho de que nadie con piojos podría asistir a las convivencias.

Estrella dice que yo no tendría ese problema, "porque él es calvo", y me deja totalmente "descolocado" y "avergonzado." Tamara rectifica lo dicho por Estrella, y pide que recuerden

un cuento y su conclusión... y Estrella dice que en el cuento los piojos al final “fueron para un calvo.”

Tamara y Mai recuerdan que los piojos pueden ir a cualquier parte del cuerpo con pelo... y yo les digo que podrían ir hasta a las piernas, y les enseño los pelos de mis piernas. Las adultas recuerdan que hay que tomar medidas individuales al respecto. (Registro de observación. Escuela Yemen. Martes, 1 de abril de 2014).

Quizás estaría bien que se volviera a tratar el tema de los piojos, y de la higiene en general, pero no ha sucedido. Hoy día observé a un niño muy pequeño en el jardín de la escuela descalzo, pese a ser un día en el que había llovido, y veo a diversos niños muy pequeños orinando en casi cualquier lugar que les place, hasta en los sitios en los que posteriormente juegan... y no en el cuarto de baño. Esto, higiénicamente, no creo que sea muy “saludable.” (Registro de observación. Escuela Yemen. Jueves, 3 de abril de 2014).

Además de piojos, y orina por el jardín y encima de juguetes, no logro observar que el alumnado tampoco desee limpiar especialmente, lo cual tampoco ocasiona ningún problema realmente...

Para organizar el día, se vota limpiar la piscina por mayoría. Desconocía que hubiera piscina, y también ignoraba que se votaba en este lugar. La limpieza tendría lugar antes de Pascua, y tras bastantes intentos de votación a mano alzada, por la falta de claridad de los hechos a votar, se decide que las personas que no hayan limpiado personalmente la piscina sí podrán bañarse en ella, como quienes hayan limpiado.

Pese a que la cuestión era simple, se ha prolongado bastante, en exceso, y no solo por el motivo anteriormente expuesto, sino también por la lentitud en contar por parte de Antonio, que hacía hasta que personas bajaran las manos antes de tiempo.

Sorprende tanto que se cuenten los votos de aquellas personas a las que da exactamente igual la cuestión, gran parte de quienes son más mayores, como el tiempo destinado a esto,

que resulta totalmente irrelevante.

(...) Oigo como Oliverio llama egoísta y chivata a una niña... que a su vez le vuelve a decir, por segundo día consecutivo, como también le han dicho las adultas, que no tire las cáscaras de las pipas que se come al suelo. Oliverio siempre lleva en su mano una gran bolsa de pipas, que va comiendo durante el día. Él, sin embargo, suele tirar las cáscaras al suelo a menudo. De hecho, ayer encontré un vaso de plástico roto con cáscaras dentro. (Registro de observación. Escuela Yemen. Martes, 8 de abril de 2014).

Las respuestas a las cuestiones relacionadas con la higiene por parte de la escuela Yemen, sinceramente, eran previsibles. Lo extraño hubiera sido que hubieran dicho que, en ocasiones, los niños orinan donde desean, hay piojos, que el alumnado no friega donde almuerza o que no realiza la limpieza del espacio...

Ferrer otorgaba una relevancia considerable a la cuestión de la higiene, ¿Cómo abordáis esta materia?

Se aborda con unas normas básicas, que elaboramos entre todos y que se pueden cambiar si se estimara oportuno en cualquier momento.

¿Existen talleres a este respecto, o algo parecido?

No necesariamente. Hay normas, y muchas, y los niños las conocen. Debe haber higiene en lo individual y colectivo, y ese sentido de lo colectivo hace que la higiene se aborde de forma grupal.

¿Se aborda la cuestión higiénica relacionada con la salud de forma crítica?

Claro, indudablemente. La higiene contribuye a una salud adecuada, por lo cual los niños, casi de forma natural, esto deben considerarlo. (Entrevista. Escuela Yemen. Finalizada el jueves, 29 de enero de 2015).

El hecho de que no tuviera acceso al libro, “hojas sueltas”, o libreta de normas de la escuela,

que primero no existía, y después sí... supone que no pueda determinar hasta qué punto existen dichas normas higiénicas.

No he presenciado que se aborde la cuestión de la higiene de forma grupal, salvo unos pequeños comentarios en torno a los piojos, estando ellos ya presentes en la escuela según Mai, con lo cual tampoco podría garantizar que hubiera existido alguna clase de labor preventiva.

La consideración de que la higiene contribuye a una salud adecuada como consideración casi natural de niños y niñas me resulta sorprendente, cuanto menos, pero esta sería una cuestión biológica que no estaría en disposición de garantizar... pero la genética humana tendente a esta consideración... me genera serias dudas.

Algo registrado pudiera tener relación con un hecho acontecido unos meses después. Sería la siguiente cita:

Derek, por segundo día consecutivo, observo como tira su tenedor a la basura, y lo rescato, pues las adultas no se percatan. Ayer observé también como Driss, que tendrá tres años, lanzaba la manzana de su desayuno por el jardín... y hoy me encontré otra manzana tirada... junto a un celo adhesivo también por el jardín, ese por cuya ausencia tanto protestaba Antonio. Cuando lo vi, se lo enseñé... y me dijo que en ese momento solo quería ir en bici. Se lo mostré a Mai, y me dijo que no sabía si serviría, pero que lo guardara en su lugar correspondiente.

A Derek le pregunto por qué tira los tenedores a la basura, y me dice que no sabía donde se ponían, le explico que en el fregadero. Lo coloca allí y me trae el plato, y le digo que este va al lavadero contiguo, y vuelve a realizar las instrucciones correctamente. (Registro de observación. Escuela Yemen. Martes, 1 de abril de 2014).

Más de cinco meses después, trataba de llegar a la escuela Yemen, como se puede leer cuando trataba la cuestión de las entrevistas, para lograr conseguir al menos una, por parte de esta escuela, ya que a distancia estaba resultando imposible.

La plaga de garrapatas que hacía imposible que apareciera por el centro, me resultó algo totalmente alucinante. En la cita se reflejaba como un niño tiraba su manzana de desayuno por el jardín, y como me encontraba un objeto...

Ignoro por completo los cuidados que necesita un jardín, mayoritariamente de césped, pero el hecho de que en él pudieran encontrarse restos de comida u objetos no me resultaba especialmente higiénico.

En dos semanas no presencié ninguna clase de cuidado o limpieza del jardín, poda, o similar. Y además, en el espacio habitaba una perrita. Parece ser que segar periódicamente el césped priva a las garrapatas de la hierba alta y de la sombra, que serían dos de sus grandes aliados, y evaporaría rápidamente el rocío de la mañana, cortando el suministro de agua a las garrapatas.

Si se produjo en la escuela Yemen una plaga de garrapatas, ello quizás no reflejaría un adecuado cuidado del jardín, si bien no puedo establecer las causas de las plagas de garrapatas en las escuelas libres.

En todo momento se está abordando la higiene desde un prisma colectivo, de limpieza de espacios, y en ningún caso, aún, desde una visión individualizada, salvo en la mención del asunto de los piojos.

Como ya se mencionó anteriormente, según se recoge en el informe *La infancia en España. 2014*, editado por Unicef, el porcentaje de niños y niñas de 3 a 14 años que se cepillan los dientes por lo menos dos veces al día sería solo del 65,5 por ciento, durante el curso 2011-2012.

En las escuelas visitadas, pese a realizarse desayunos y almuerzos, y en Zoilo merienda, no presencié ningún cepillado de dientes por parte de niños y niñas, ni una llamada por parte de las personas adultas a ello.

Según la página de internet del Consejo de Dentistas, Organización Colegial de Dentistas de España, el número de clínicas dentales que poseen inscritas es de 25.064, a 22 de abril del año 2015.¹⁸⁸ Probablemente, la falta de higiene bucodental, y de los hábitos que contribuyen a ella, supondría una de las causas que generarían los problemas que han dado lugar a tal volumen de negocio al respecto... Aunque lo cierto es que no entiendo de garrapatas, ni tampoco ostento la profesión de odontólogo.

No he presenciado, y con ello no he registrado, prácticamente ninguna preocupación por la formación en hábitos de higiene y cuidado de la limpieza personal, ni en todos los aspectos cotidianos de la vida, ni en una mínima rutina relacionada con “cumplir”, en ninguna de las escuelas visitadas. Las labores de limpieza tampoco he visto que el alumnado las realizara con una gran motivación.

Hay un alto número de cuestiones que mucho tienen que ver con la higiene, relacionada con la salud para no tener enfermedades, o con una mayor velocidad en la curación de las mismas, con los alimentos y su tratamiento, con el acné juvenil...

¹⁸⁸ Recuperado de <http://guiadentistas.es/>

Los piojos y las garrapatas de Yemen no reflejan precisamente una obsesión por la higiene, como tampoco hay ninguna actividad relacionada con ella especialmente en Zoilo, con lo cual, en estas dos escuelas, y a tenor de lo presenciado, la vigencia de la higiene como valor educativo fundamental que poseía en la Escuela Moderna, no se ha vivido.

6.7 El juego como principio pedagógico

Seguramente no se ha considerado la trascendencia que tendría el juego en la Escuela Moderna, entre críticas negativas y positivas a la misma, ambas, sin ni tan siquiera detenerse en algo tan simple como descubrir el horario del centro.

Pronto habría el primer recreo cada día, de 9.45 a diez de la mañana. Tras él, y hasta las diez y media, habría trabajos manuales. Estos tenían que ver con la habilidad de invención y de ejecución del alumnado.

Estos ejercicios serían muy variados, casi juegos igualmente por lo que parece, comprendiendo desde el dibujo sobre la pizarra hasta las piezas cúbicas de construcción, pasando por el tejido, el plegado y el recorte de papel con los dedos.

No había día concreto para la realización cada ejercicio, y cada niño o niña elegía el que deseaba; el profesorado debía tener la habilidad para sugerir la elección del alumnado, con el fin de introducir la variedad en el trabajo.

Había un nuevo recreo desde las once hasta las once y cuarto de la mañana, el cual finalizaba con trabajos manuales, que se desarrollaban desde las once y cuarto hasta casi las doce, es de suponer, con la dinámica recién mencionada.

Desde las 14.45 hasta las tres y media de la tarde, y desde las cuatro, hasta las cuatro y cuarto de la tarde, no se relata ninguna clase de actividad, por lo cual se podría pensar que este sería tiempo libre del alumnado, especialmente este último período, pues los recreos, como se lee, solían durar quince minutos.

Si el horario de la Escuela Moderna comprendía seis horas lectivas, confirmados habría dos recreos, que sumarían media hora. Los trabajos manuales casi se relatan como juegos, y tendrían casi una hora y cuarto de duración.

En el horario de tarde, presuntamente, otra hora sería tiempo libre del alumnado, pues hay un segmento temporal de esa duración donde no se describe ninguna actividad concreta, en el *Boletín de la Escuela Moderna*, con lo cual podría dedicarse a tiempo de juego. Temporalmente, queda acreditado el papel del juego en la Escuela Moderna.

A nivel teórico, se consideraba el juego como el mejor medio de observación del alumnado,

como ya se pudo leer, y este debía ser completamente libre, con la única reserva de que no hicieran nada perjudicial.

No se contaba entre los hechos perjudiciales aquellos que simplemente no gustaban al profesorado, como por ejemplo las carcajadas o el ruido, al ser lo conveniente intervenir lo menos posible.

Las diferencias en este sentido son considerables entre las dos escuelas visitadas. Mientras en Zoilo, lo que molesta al profesorado es reprimido, lo cual se refleja en distintas citas, en Yemen no ocurre la misma circunstancia.

Ila se impone de nuevo: “¡Cuestión de orden!, ¿Lo oís?, ¿Lo oís a Sajón? No, pero es que ni le interesa, porque hablas muy bajo, pero cuando juegas si que chillas, eh?” (Registro de observación. Escuela Zoilo. Miércoles, 29 de enero de 2014).

Por más que yo me sentara alejado, el alumnado tiene en mí, y en la compañera que ya no está, una novedad, algo que hacer y con quien hablar... e incluso jugar, cosa que evité por todo lo ya narrado.

(...) Justo cuando me deja solo aparecen de nuevo Laín, con dos tostadas de margarina, una en cada mano, y otros niños. Está muy emocionado, excitado, en mi opinión algo propio de un niño de seis años. De nuevo aparece Ila, omnipresente y omnipotente, y contradice pronto la afirmación anterior: “Laín, ¿Por qué chillas tanto? Se te oye hasta en el polígono...” (Registro de observación. Escuela Zoilo. Jueves, 30 de enero de 2014).

Antonio dio un golpe a Moi porque no quería jugar con él. Se chillan, pero Tamara media, y finalmente juegan también con otro niño a “Bola de dragón”, por segundo día consecutivo. (Registro de observación. Escuela Yemen. Martes, 8 de abril de 2014).

La diferencia en trato y actuación que se refleja en estas citas, en mi opinión, trasciende a estos simples datos, siendo la dinámica general que pude observar en una escuela y en la otra, con dinámicas muy distintas.

El juego libre puede ocasionar un alto número de molestias a las personas adultas, e incluso

diversos conflictos entre alumnado. Sin embargo, como resulta obvio, no están especialmente relacionadas la represión, presenciada y ahora citada en la escuela Zoilo, y la mediación, dinámica de Yemen.

Decía el *Boletín de la Escuela Moderna*, como ya se recogió, que los juegos no los propone el profesorado salvo cuando el recreo flojea en actividad, en cuyo caso es de excelente efecto que el maestro o la maestra se transformen en niño o niña, mezclándose con el alumnado y excitándolo con su propio ejemplo.

Esta situación no la he vivido en estas escuelas. En Zoilo, ni tan siquiera veo sonreír a las adultas, y las voces son reprimidas de manera directa y poco sutil, con lo que no era previsible que las adultas jugaran con el alumnado.

Lo ocurrido en la escuela Yemen es distinto. Parece ser que su tótem, A. S. Neill, escribiría en alguna de sus obras, que el mal maestro es aquel que ha olvidado su infancia, y que por lo tanto está totalmente fuera de contacto con niños y niñas.

En Yemen, las adultas no juegan con niños y niñas, no sucede... y parece que no está permitido. No era fácil para este investigador rechazar las peticiones de juego de niños y niñas, y ese código no verbal que son las miradas, en este caso de las adultas, me indicó en todo momento que mis actuaciones personales relacionadas con el juego no eran bien vistas... para finalmente expresármelo con palabras.

Moi vuelve a decirme, un día más, que juguemos al fútbol. Le vuelvo a decir que para ello harían falta más personas, y consigue traer a este nuevo niño, Oliverio, a Antonio y a otro niño. Finalmente somos cinco personas.

Intento que juegue Ali, pero no quiere. Logramos jugar de forma no competitiva, de forma que quien marca gol se coloca de portero, no gana nada, no formamos equipos, no gana nadie. A este juego los niños le llaman “campeonato.”

El niño que hace unos días andaba triste, y quizás enfermo, no juega, pero observa. Intento establecer complicidad con él mirándole, y aprovecha y me pregunta mi edad. Me comenta que en mayo será su cumpleaños, y me invita a asistir, si bien le explico que ya no estaré aquí.

Hay un niño que hace de comentarista del fútbol, hoy no juega, aunque el otro día lo hizo.

Me doy cuenta de que Nais me está mirando, y le digo que no ha sido idea mía jugar al fútbol, y ella dice que da igual.

Poco después es Tamara quien me dirige su mirada, y directamente le digo que si ella no quiere no juego más, y le recuerdo que le dije que todos los días me piden jugar al fútbol con ellos. Me dice que me invente algo para no jugar, y a los niños les digo que tengo calor. Los niños lo intentan, me buscan, pero les digo que tengo demasiado calor para jugar.

(...) Oliverio, Moi, otro niño... vienen a buscarme para jugar a distintos juegos, pero siguiendo las indicaciones de Tamara, voy buscando excusas para no intervenir, sobre todo, usando el calor como motivo fundamental. (Registro de observación. Escuela Yemen. Lunes, 7 de abril de 2014).

El que es nuevo niño para mí desde hoy, Oliverio, me requiere para jugar y hablar constantemente... a la par que dedica insultos tipo “gilipollas”, “hijo de puta” y “me cago en tu puta madre” a casi todos los niños y a las niñas, que van aprendiendo esta clase de vocabulario.

Durante la comida, Mai me dice que me aportará todo el material que precise, si bien no hay mucho escrito al respecto... pues son acuerdos del círculo mágico. Por ejemplo, que las adultas no juegan con el alumnado, para no influenciar... hecho que suponía pero que hasta ese momento no se me había dicho con tanta claridad.

Tras el almuerzo, y ayudar a recoger, ya no tengo claro como rechazar colectivamente las peticiones de los niños y de las niñas para no jugar en ningún momento, y no sabría que explicar, que clase de “excusa modelo” poner.

Pronto, decido no usar eufemismos. Oliverio no tarda en buscarme, y “no me ando por las ramas”: las adultas no juegan con el alumnado. Se queda pensativo, como si ya lo supiera, y su afirmación me hace gracia: “¡Ahora no hay ningún educador cerca!”... Aparece de repente Tamara, y señalo a Oliverio para que mire en la dirección de mi dedo, sin decir nada más. Al

ver a Tamara, él se marcha, resignado.

Observo a distintos niños y niñas jugar. Oliverio vuelve a buscarme, para jugar, o hablar, y salgo al exterior, diciéndole que voy a tomar el sol. Un poco antes, cuando un gran número de niños y niñas jugaban al "pollito inglés", acabaron prohibiendo a Oliverio jugar, pues hacía trampas constantemente. Esto derivaba en que él quedara un tanto aislado, mientras el resto se divertía. Él lo veía injusto, pese a que sus trampas eran más que evidentes. La cuestión es que veo que en este caso, al contrario que en muchos otros en los que las adultas median, no veo que se ayude lo más mínimo a canalizar las frustraciones de este niño.” (Registro de observación. Escuela Yemen. Lunes, 7 de abril de 2014).

Este adulto no debía jugar, aunque lo pidieran niños y niñas, aunque tratara de introducir a las niñas en el fútbol, pese a que añadiera un matiz no competitivo a dicho deporte. El aburrimiento personal fue considerable a lo largo de los días.

Sin duda el análisis de los juegos de niños y niñas se realizaba, pero hay ocasiones en las que si no se aportan opciones, niños y niñas solo pueden jugar a lo mismo: fútbol, baloncesto (todo ello con balones pinchados), ir en bicicleta, monopatín, patinete... y poco más. Y no había treinta bicicletas, monopatines o patinetes, y en la cama elástica solo cabían dos personas, siendo este elemento mayoritariamente usado por quienes menos edad tenían.

A veces había variantes, como el “pollito inglés”, o la comba, oír la radio... pero durante tantas horas, el aburrimiento personal era considerable, y quizás en el alumnado, valorable, como mínimo.

Las personas adultas no deben influir, y por ello no jugar, según su filosofía... pero si hay que fabricar tipis (tiendas de campaña), o arreglar bicicletas, ahí están las adultas haciendo el trabajo. Sería una “gran coincidencia” si estas actividades fueran del agrado de las adultas, y el fútbol no lo fuera.

No puedo negar que me identifico plenamente con la cita que voy a transcribir. Considero que niños y niñas rebosan energía, y no olvido como cuando pequeño solo deseaba jugar al fútbol, baloncesto, actividades que implicaran correr, movimiento.

La necesidad de un amplio espacio era fundamental cuando estaba en el colegio, y hasta en el instituto. El inmovilismo infantil y una alimentación no adecuada, entre otros factores, generan obesidad, y en Yemen uno de los niños más mayores, a mi juicio, tenía un considerable sobrepeso.

La irrupción de un niño con una actitud “normalizada” (proveniente del exterior), con lo negativo y positivo que ello implica, ayudaba a reflejar la misma realidad que este investigador observaba, y demostraba el mismo aburrimiento que personalmente sentía:

Una niña comenta que estaban jugando a la comba, y que Oliverio intentó jugar, lo cual no permitieron... y acusan a Oliverio de haber llamado “maricona” a una niña.

Oliverio se defiende afirmando que siempre que el trae una pelota o lo que sea, deja jugar a todo el mundo... y le replican que no están obligadas a dejarle jugar por ningún motivo. Y que si no “chinchu” será más fácil dejarle jugar... pero que ha estado insultando, llamando “maricona”...

Me resulta muy esclarecedora la declaración de Oliverio: “Con la gente más pequeña no puedo jugar, porque no me dejan. Con los más mayores me aburro, siempre están apartados, solo hablando. Encima intento jugar a la comba, y no me dejan. ¡Y me da rabia!”

A mi juicio, todo lo que comenta Oliverio es de “manual de psicología” o de pedagogía. Pero en este círculo, los “argumentos” se repiten una y otra vez. Le dicen que si “no joroba”, quizás le dejen jugar... y todo transcurre en un “toma y daca”, en una especie de “partido de tenis verbal”, que llega a ser tedioso.

Una niña le explica que ayer fastidió el saltar a la comba, por lo que hoy era lógico que no quisieran jugar con él. Él quiere saber cuando le dejarán jugar. Otro niño reincide en el planteamiento: si insulta, no les apetecerá jugar con él. (Registro de observación. Escuela Yemen. Martes, 8 de abril de 2014).

Decía el *Boletín de la Escuela Moderna*, como ya vimos, que es absolutamente básico que la observación escrupulosa del profesorado se ejerza con total discreción y reserva, ya que el alumnado, al ser observado, deja de jugar de forma sincera y verídica, por diversos factores, como por ejemplo la mera timidez; en este caso, la libreta apenas aparecía en mis manos, y simplemente aparentaba ser una persona sentada en un banco tomando el sol... si bien, tampoco tenía la opción de jugar, aunque al principio lo hice, sin ser consciente del rechazo que generaba en las adultas, lo

cual empezaría a conocer a través de miradas... indescriptibles.

La primera función que se otorgaba al juego en el *Boletín de la Escuela Moderna*, como ya leímos en el epígrafe inicial sobre el juego, es la observación. Las observaciones obtenidas de los juegos infantiles el profesorado debía aprovecharlas, así como los incidentes de los que fuera testigo, para infundir en la inteligencia de su alumnado las verdades sociales que importaba conocer y convenía poner en práctica.

En Yemen no debía infundir nada. Posiblemente fue un error cuando, a través del fútbol, traté de implicar a las niñas, como inicio de la prevención del sexismo, o cuando logré erradicar la competitividad en este deporte, a través de un juego concreto. Eso es influenciar, y en Yemen no se influencia... para ello ya está la sociedad, la publicidad, o los medios de comunicación.

Los documentos aportados en la escuela Zoilo, por su parte, afirman tener como referencia a Summerhill, y con ello la defensa del juego como base de la felicidad presente y posterior (Análisis de documentos aportados por la Escuela Zoilo el jueves, 30 de enero de 2014).

Posteriormente, afirmarían que...

Se posibilita “el juego trabajo”, que tiene la gran ventaja de que satisface los principales requerimientos humanos; libera y canaliza la energía fisiológica y el potencial psíquico; tiene un fin compensatorio subconsciente; ofrece una gran variedad de sensaciones.

Los “juegos-trabajos” son ejercicios profundamente tranquilizadores, por un lado, y socializadores, por otro, que predisponen al equilibrio y a la armonía y preparan para la actividad social en el medio ambiente. (Entrevista Colectivo Escuela Zoilo. Lunes, 8 de diciembre de 2014).

Sin embargo, en el cuadrante que se puede ver en el anexo 4, solo puede observarse tiempo para el trabajo intelectual y los diversos talleres, si bien ahí no queda reflejado lo que llaman “servicio”, que implicaría cocinar y limpiar. Pero jugarse, en Zoilo, se juega... cuando la represión lo permite, claro:

Siento como si se atacara a los tres niños que se han quitado la ropa en el exterior. Estos se justifican, diciendo que estaban jugando a “atrévete.” Uno de estos niños no mira al círculo de la asamblea y se le caen algunos lagrimones. Niñas no involucradas proponen entre otras

cosas que estos niños no puedan salir al exterior. Dicen que podrían haberse costipado estos niños.

(...) Pienso que en toda mi etapa de enseñanza primaria nunca se me prohibió salir al patio, y que seguramente hicimos cosas mucho peores que desnudarnos por un juego.

(...) Como personalmente no tengo muy claro cuál sería el papel donde más podría encajar, y considero que hay bastantes niños y niñas con un “gran aburrimiento”, les pregunto si no les apetecería hacer deporte, si juegan al baloncesto con las canastas que hay en el exterior, o al fútbol... Me comentan que “no dejan jugar a balón con el pie, porque es algo competitivo.” Me sorprende, y pienso si sería por eso el hecho de que hubiera juegos de mesa, pero en el baño de la planta superior, y en un altillo. Reflexiono sobre los grandes momentos que pasé en mi infancia haciendo deporte...

(...) Los castigados juegan dentro, se lo pasan genial. La adulta dice que pueden mirar hacia afuera, e inicialmente lo hacen, aunque más que nada juegan. Como son nueve, hay seis niñas y niños fuera, y dentro tres niños. La adulta explica un juego fuera para entretenerse, una especie de "pilla-pilla", corren y se la quedan unas y otros. Me pregunto si esto no será "competitivo", como los deportes, tipo fútbol.

(...) Pero las impresiones que me llevo hoy a la cama son las de un espacio en el que no veo sonrisas por parte de las adultas, no veo que disfruten lo que hacen... niñas y niños quizás solo sean felices por el hecho de “ser infancia”, por las posibilidades de jugar “por encima de la media” que poseen... pero salvo los deportes, que parecen estar “prohibidos”, los juegos que realizan son “convencionales.” (Registro de observación. Escuela Zoilo. Lunes, 27 de enero de 2014).

Se atribuye a Neill, referente de la escuela Zoilo, según la documentación aportada, la siguiente frase: “El humor denota igualdad. Se lo excluye premeditadamente del aula porque es un elemento nivelador. El humor liquidaría el respeto que exige el maestro porque su risa, mezclada

con la de los alumnos, lo haría demasiado humano.”¹⁸⁹

Esta frase contrasta con las experiencias represivas vividas en la escuela Zoilo, cuyas muestras es necesario mostrar en este momento. Una vez más, desearía poder haber tomado testimonio audiovisual de todo lo vivido, para una mayor concreción. Recuerdo perfectamente haber llegado sonriente a un almuerzo, tras más de una hora de permanencia con niños y niñas mientras me contaban chistes, y sufrir unas palabras poco agradables, en fondo y forma:

Me dice que los chistes discriminan físicamente... pero que aquí se ríen mucho, pero que como máximo cuentan chistes de un álbum de animales, que hacen juegos de palabras... Alucino, y realmente deseo ver todas esas sonrisas en las adultas, esa felicidad que parece que aquí se marchó hace mucho tiempo, quizás para no volver. (Registro de observación. Escuela Zoilo. Martes, 28 de enero de 2014).

Juego libre no es precisamente lo presenciado en la escuela Zoilo, sino la represión del mismo, como hecho bastante constante, eso sí, el “pilla-pilla” sería todo un referente de juego, por supuesto...

Un niño y una niña se aburren en la merienda, ya en el otro bloque, y corretean con un pelador de patatas y un cuchillo de untar margarina, frente a la chica extranjera y a mí, y deseamos que llegue ya el autobús, como el alumnado, que corretea quizás por no tener nada mejor que hacer. (Ibíd.).

La portavoz del grupo dos dice que ayer hubo quienes jugaron con cuchillos, y que por ello no deben usarlos.

(...) La adulta le dice a Sajón que si cuando juega piensa en lo que es malo, peligroso... le “medio interroga”, y siento que un niño de unos diez años está “acorralado.”

(...) Ila sigue “contra” Sajón, y le pregunta el porqué de jugar en la cocina y el comedor.

Sajón está acorralado, hasta se sienta lateralmente, y casi en posición fetal de defensa.

¹⁸⁹ Recuperado de <http://www.celeberrima.com/frase/frases-celebres-de-alexander-sutherland-neill-sobre-el-humor-el-humor-denota-igualdad.html>

(...) Una niña recrimina que durante la asamblea hay quienes juegan, pintan... y pide atención.

(...) Ila se impone de nuevo: “¡Cuestión de orden!, ¿Lo oís?, ¿Lo oís a Sajón? No, pero es que ni le interesa, porque hablas muy bajo, pero cuando juegas si que chillas, eh?”

(...) Se trata el tema de que un niño y una niña jugaron con “cuchillos”; realmente, un cuchillo para untar y un pelador de patatas. El tema se extiende sin sentido, y las adultas exigen al alumnado de menos de diez años razonamiento adulto.”

(...) Ila se impone, y recrimina generalmente: “¿Qué pasó ayer?”, criticando a niños que jugaron con piedras, mencionando que Laín fue a dar con un lápiz a un adulto (a mí, algo irrelevante), que jugaron con cuchillos (irrelevante)... “¿Qué ocasionó el nerviosismo general de ayer?” (Registro de observación. Escuela Zoilo. Miércoles, 29 de enero de 2014).

Esta “avalancha” de evidencias no es muy complicado suponer el clima que generan. La cocina no es un juego, pero niños y niñas deben cocinar; niños y niñas jugaron con “cuchillos”... pero si así fue, sería porque estaban a su alcance... aunque, en la escuela Yemen, los cuchillos estaban al alcance de la totalidad del alumnado, y en dos semanas no observé que se jugara con ellos... posiblemente porque ningún/a estudiante tenía gran cosa que hacer en la cocina, en lugar de pasar allí horas, como pasaba en la escuela Zoilo.

El papel directivo de Ila, la adulta líder, protagonizaría toda la asamblea, de críticas constantes a juegos, a todos aquellos que a ella le resultaban molestos, o perjudiciales. Como persona a la cual fue un niño a dar con un lápiz, hecho que evité sin grandes problemas, podría haberme preguntado esta adulta, si es que su herramienta fuera la mediación, qué problema me había ocasionado, qué mal sufrí... y se hubiera saldado todo de inmediato, eliminando toda clase de “criminalización” a un niño de seis años. Pero su método sería el mismo que podríamos encontrar en muchas escuelas estatales: el más vulgar y desagradable regaño, doblemente humillante al ser público.

Después de todo lo narrado, me resulta sorprendente la “clase magistral” que recibo de la adulta líder y de aquella otra a quienes niños y niñas de un grupo llaman la bruja, por estar siempre regañándoles. Personas que no respetan el libre juego del alumnado en base a criterios meramente

personales (que no les agraden las voces, por ejemplo) se permiten la licencia de “arengarme”:

Ila y Bezoya parecen “clones” en sus palabras, y de repente me encuentro con que Ila está repitiendo exactamente la charla que me dio Bezoya el día anterior: “Si prestas mucha atención al alumnado te conviertes en su centro de atención, no prestando atención a lo que realmente pasa, no entendiendo sus juegos, sus conversaciones, su espontaneidad.” (Registro de observación. Escuela Zoilo. Jueves, 30 de enero de 2014).

No entendí, en la escuela Zoilo, la represión a los juegos, la prohibición de deportes “de pie con balón”, las asambleas-juicios-condenas (cuyas conversaciones solo creaban sentimientos de malestar a niños y niñas, cuando no tedio), la espontaneidad frustrada por la voluntad de una adulta u otra.

En Zoilo juego había... otra cuestión sería ver en que términos, pues se han presenciado demasiadas reprimendas, demasiada riña, y demasiadas pocas opciones materiales de jugar, pues personalmente no pude apreciar más que, básicamente álbumes, propiedad de niños concretos.

La dinámica en Yemen, sin embargo, está presidida por el juego libre, dentro de las opciones que se estiman correctas, pues probablemente, en caso de existir un buen balón de fútbol, la impresión que me llevé es que gran parte de los niños tratarían de jugar al fútbol gran parte del día... como hacía el que escribe, que estudió en una escuela estatal, no precisamente libre.

Todos los días, desde las doce de la mañana, en la escuela Yemen, todo el mundo debía salir de la casa de piedra, al exterior. Quienes tendrían de doce años en adelante, solían sentarse en alguna mesa, muy apartada, a charlar, hasta la hora del almuerzo.

El resto tenía unas opciones concretas: algunas bicicletas, algunos patinetes, algunos monopatinos, cama elástica, balones pinchados, porterías, canasta de baloncesto... y si alguien traía algo, ese algo, ya fuera una comba, una radio...

Como vemos, el juego realmente se produce en ambas escuelas, si bien no en los términos en los que lo consideraba Francisco Ferrer Guardia. En la escuela Zoilo, jugar se puede jugar, si bien está el riesgo de sufrir acusación en el “tribunal de orden público”, o asamblea, donde se puede recibir una dura reprimenda por parte de la adulta líder. No se encuentra en el cuadrante (anexo 4) momentos, escritos, destinados a jugar, pero presencié horas en las que los niños y las niñas no tenían obligaciones, y se entretenían jugando al “pilla-pilla”, al “poli-caco”, mirando álbumes propios de animales, o contando chistes que, obviamente, ya sabían, por lo cual mi presencia no

interrumpió nada, ni perjudicó la autoridad adulta de la escuela, claro.

Juego libre sería lo que acontecería en Yemen, donde las adultas no intervienen, salvo en la mediación de los conflictos. Teóricamente, no hay influencia adulta, hecho que sería, de por sí, objetivo bastante complejo de lograr. En la práctica, las influencias son diversas, como el mero hecho de tratar de que no jueguen al fútbol, no permitiendo a los niños recuperar balones que acababan en el tejado, donde no estaba permitido subir.

En definitiva, el juego sigue vigente, pero alejado, como prácticamente todo lo que analizamos, de los postulados revolucionarios de la Escuela Moderna, donde se aspiraba a que el profesorado, a través del juego, orientara al alumnado en valores como la solidaridad, la condescendencia, el altruismo, la superación del egoísmo, etc.

Nos quedaremos con una frase no especialmente relacionada con lo presenciado, pues ni en Zoilo ni en Yemen veríamos, básicamente, a ninguna persona adulta jugar con el alumnado, y en esta última, de hecho, ni tan siquiera estaba permitido:

El juego en nuestro espacio lo es todo. Neill en este sentido es un referente. Cuando un hombre no puede jugar... ya ha perdido la capacidad de estar en relación con la educación. Como el propio Neill dijo: “Se es mal educador si se ha olvidado la infancia propia... y por tanto se está totalmente ajeno a las realidades de los niños.” Jugar es la clave. (Entrevista. Escuela Yemen. Finalizada el jueves, 29 de enero de 2015).

El juego, como herramienta de observación para conocer mejor al alumnado, o como método de influencia en el alumnado, para inculcar valores solidarios diversos, no es lo presenciado en las escuelas libres visitadas. Por ejemplo, en una sociedad donde el fútbol ocupa un importante papel en los medios de comunicación, en la publicidad en las calles, y hasta en los cromos infantiles, existiendo enormes estadios en las ciudades... ignorar esta realidad, o reprimirla, no suena muy educativo. Que el enfoque de este deporte excluye casi por completo al género femenino, sería otra materia a trabajar. En todo caso, en las escuelas, se ha presenciado juego, pero muy poco aproximado, en lo que a fines se refiere, al tipo de juego que se pretendía desarrollar en la Escuela Moderna.

6.8 La función docente

La dificultad que tendría ser docente ideal en la Escuela Moderna es considerable. El número de requisitos que debía cumplir, en teoría, quien deseaba ocupar una plaza serían, incluso hoy, ampliamente difíciles de lograr.

Abundantes conocimientos en ciencias, capacidad de responder a cualquier pregunta del alumnado, ayudar a que las disposiciones nativas de niños y niñas se desarrollen, conociendo a cada menor por medio de la observación... no son temas fáciles de dominar, por decirlo de algún modo.

El catálogo de valores, reflejados en *Principios de moral científica*, que el profesorado debía poseer para, a su vez, transmitirlos al alumnado, no estarían al alcance de cualquier persona que hubiera recibido una instrucción básica estatal. Me atrevería a decir que, en la actualidad, sería muy complicado encontrar profesionales docentes, en cualquier ámbito, con esos ideales tan claros y marcados.

Otra cuestión importante es que el profesorado debía ser hasta cierto punto pasivo en la obra educadora. Sus indicaciones no debían convertirse en precepto imperativo a la manera de orden mecánica, ni militar, o mandato dogmático religioso, como ya vimos.

La libre elección en los trabajos manuales que iniciaban las mañanas de la Escuela Moderna, o el trabajo personal del alumnado bajo la dirección del profesorado, con lo que ello implicaba, que era, ni más ni menos, que la supresión de los cursos en el sentido generalmente aceptado de esta palabra, suponía un papel protagonista del alumnado, son la supervisión, o dirección, del profesorado.

Hasta se pedía al profesorado, como ya se ha visto, que cuando el recreo languideciera, se transformara en niños y niñas, mezclándose con el alumnado, y excitándolo con su propio ejemplo, a modo, algo así, como de animador sociocultural, según parece.

Si en un alto número de profesiones se exige una serie de actividades a quienes las ejercen, habitualmente la función docente no suele implicar solo el impartir una o más asignaturas, sino una gran cantidad de requisitos, no especificados en ninguna parte.

En la escuela estatal, antes y ahora, el profesorado debe cumplir unos papeles determinados, pero en la Escuela Moderna necesitarían una formación teórico-práctica impresionante, lo cual no estaba, ni está, al alcance de cualquiera.

La dificultad de llegar a ser docente relacionado con la enseñanza racionalista y científica la reconocía el propio Ferrer, el cual reconocía que había quienes lo habían logrado, y quienes fracasaron por incapacidad intelectual o moral.

Como es lógico, la Escuela Moderna buscaba docentes acordes con su ideario, con sus principios, con el objetivo de lograr el modelo de enseñanza al que aspiraba. Las escuelas visitadas, con todas las diferencias que hemos estado constatando con la Escuela Moderna, parece más que

obvio que buscaran contratar a quienes representen su modelo de enseñanza.

En la Escuela Moderna, Ferrer Guardia escogía entre el profesorado que él consideraba más acorde con la enseñanza propugnaba, ¿Cuáles son los criterios de selección del profesorado de Zoilo?

Ser “personas amantes y pasionales en el campo de una “nueva educación”, sustentadas por el deseo expreso y constante de que la libertad es el bien máspreciado en los seres humanos y que educar en y para la libertad era posible si las personas así lo deseaban y así luchaban por conseguirlo.” (Entrevista Colectivo Escuela Zoilo. Lunes, 8 de diciembre de 2014).

Ferrer consideraba un problema la formación del profesorado para la práctica de la enseñanza que propugnaba, ¿Consideráis esta cuestión resuelta ahí?

Es difícil, pero sí. Hay personas que llevamos más tiempo, y personas que llevan menos, pero desde luego tratamos de que no solo sea la formación el criterio, sino la capacidad de llevarla a la práctica, de vivirla, de experienciarla.

En la Escuela Moderna Ferrer Guardia escogía entre el profesorado que él consideraba más acorde con la enseñanza que el propugnaba, ¿Cuáles son vuestros criterios de selección del profesorado?

Como decía, la capacidad de vivir esa formación. Hay que eliminar muchas actitudes erróneas que lleváramos del pasado, en el sentido de ser capaces de observar. Necesitamos acompañantes, personas que sepan secundar el desarrollo del niño, hecho que no es sencillo, ni se logra únicamente con una formación.

¿Cómo lograría el profesorado impartir los talleres de forma antiautoritaria?

Un hecho fundamental es el mero hecho de no ser autoritario. A partir de ahí, es cuestión de, pese a que se domine totalmente una materia u otra, lograr transmitir esa especie de autoridad natural en algo dinámico, en algo no impuesto, sino en algo que niños y niñas

puedan, en cierto modo, determinar en base a sus necesidades, a sus intereses, a sus deseos, a su felicidad. (Entrevista. Escuela Yemen. Finalizada el jueves 29 de enero de 2015).

Suenan los requisitos profesionales de ambas escuelas como sentimentales, vivenciales, experienciales. En Yemen se apuesta por el acompañamiento, de personas no autoritarias, que logren contribuir a los intereses y deseos que lleven al alumnado a su felicidad.

Realmente, quizás los criterios sean otros, no mencionados aquí, pero que estarían relacionados con lo que se ha visto y registrado, o bien ampliarían lo afirmado por las escuelas, como podemos leer a continuación:

La “adulta líder” dice que tiene una hija que estuvo en Zoilo hasta los quince años. Me sorprende que otras dos adultas también han sido alumnas de Zoilo. Pienso en los colegios de congregaciones religiosas donde de alumnado se pasa a ser docente. ¿Es Zoilo similar a una congregación religiosa? En esto sin duda lo parece, quizás en más cosas...

(...) Las dos adultas fumadoras, una de poco más de veinte años y otra a la que calculo unos cuarenta, afirman que es más difícil permanecer siempre en el sistema reglado, que pasar de Zoilo a la escuela estatal, porque de esta última forma, a través de Zoilo, se enseña a “tolerar la frustración.” Esta me parece la frase más definitoria de la experiencia, y ello me resulta bien triste.

(...) Por una vez, intento pasar a la ofensiva, y le pregunto si conoce al teórico Ricardo Mella, alguien que criticó abiertamente el racionalismo educativo... y me sorprende que, en este caso, es ella la que realmente no tiene ni idea. No contraataco, y espero a ver por donde sale “su ilustrísima.” Me dice que es muy difícil educar en libertad, y reitera, como si la conversación no hubiera sucedido, que todo el mundo que viene está perdido.

(...) Siento estar frente a una aspirante a “autoridad en pedagogía libertaria”, con lo contradictorio del concepto, que intenta hacerme sentir inferior una y otra vez por “no haber leído lo suficiente sobre Zoilo.” Intento saber la vinculación con el “mundo real” que tiene

esta mujer, e incluso la escuela, por el que presuntamente luchan y educan. Le pregunto por la vinculación con el sindicato libertario de la ciudad, y me dice que no existe ninguna vinculación. A priori me hubiera sorprendido, pero ya no. La dejo preparando la merienda para la infancia de educación infantil, consistente en pan con chorizo y margarina. No voy a analizar aquí la salubridad de estos alimentos, ni la cantidad de aditivos, quizás cancerígenos, que poseen, o grasas. Deseo con ganas marcharme en el autobús infantil. (Registro de observación. Escuela Zoilo. Martes, 28 de enero de 2014).

Ese “amor por una nueva educación” que mencionaba la escuela Zoilo en su entrevista no se verá probablemente reflejado en las citas recién transcritas. Cuando se pasa de ser alumnas de Zoilo, a la formación universitaria estatal, y luego se vuelve a Zoilo, para enseñar a tolerar la frustración... quizás no haya mucha concordancia con aquello de ser personas “sustentadas por el deseo expreso y constante de que la libertad es el bien máspreciado.”

La bibliografía de los documentos aportados por la escuela Zoilo (anexo 3), presenta treinta referencias bibliográficas, siendo una de ellas *Cuestiones de enseñanza libertaria*, de Ricardo Mella (1979)... No olvidemos que la fecha de dichos documentos es ni más ni menos que 1988, donde al menos un 50% del personal de Zoilo ni siquiera tendría titulación alguna, por lo cual la pregunta sobre Ricardo Mella se le formuló a la persona de mayor edad de Zoilo. No lo conocía...

Ese “luchaban por conseguirlo” de la respuesta a la pregunta sobre el profesorado de Zoilo, referido a “educar en y para la libertad era posible si las personas así lo deseaban”, no concuerda tampoco especialmente, no solo con personas que aspirarían a enseñar a tolerar la frustración (que suena bastante bastante similar a resignación), sino con aquellas, como se ha reflejado, que no mantienen vinculación con nada que no sea la escuela, o así lo expresaron, como mínimo, al menos...

Considerar a quienes trabajan en la escuela estatal como personas contaminadas, y conocer, a última hora, que hay un profesor de esa escuela impartiendo un taller en Zoilo, no refleja tampoco una gran coherencia... o bien que, según este criterio, Zoilo estaría un tanto contaminado.

Por su parte, en Yemen, a lo escrito, añadiría dos citas muy breves que reflejarían, a mi juicio, cuáles serían las claves para trabajar en esta escuela, con una línea muy clara, y probablemente invariable desde su origen: “La autorregulación es un referente y una guía en la práctica educativa”; Curso “Acompañar al niñ@: Una visión ecológica de la educación” (Análisis

de documentos aportados por la escuela Yemen el viernes, 11 de abril de 2014). Quien no siguiera esa teoría, y no completara ese curso, o similares, no parece que tuviera opción laboral en la escuela Yemen

Nunca en mi formación pedagógica tuve ni la más mínima noticia ni de la teoría de la autorregulación, ni de W. Reich, y las escasísimas referencias que obtuve de Neill no fueron precisamente positivas.

Ser docente en Yemen implica no solo lo que se recoge en la entrevista citada, sino, básicamente, no cuestionar, y asumir, todos los planteamientos de W. Reich, fallecido en 1957, dato que reflejo como muestra de cuanto habrían cambiado determinadas circunstancias en la civilización occidental.

El curso mencionado sería un criterio fundamental, sino el más importante, para ser docente en Yemen, y hay una cita que lo confirma, pues este curso tendría un objetivo claro, además del beneficio económico:

Mai habla del Informe Pisa, y de lo necesario que es ser feliz, y de la libertad.

Hay una pregunta sobre las adultas de Yemen... Mai dice que han hecho pedagogía, psicología, magisterio... y conocimiento reichiniano. (Registro de observación. Escuela Yemen. Miércoles, 9 de abril de 2014).

Este conocimiento reichiniano se obtendría a través del citado curso, pues veamos, por ejemplo, los planes de cualquier Grado relacionado con la enseñanza, y no encontraremos esta materia como objeto de estudio seguramente.

Todo lo relacionado con Yemen está dentro de un marco determinado, y no he logrado encontrar ni un solo hecho concreto que lo cuestionara. Cuando he tratado de mostrar algún análisis, alguna actitud, con dicho objetivo, pese a hacerlo de forma mínima, bajo mi punto de vista, se me ha indicado con total rotundidad un rechazo explícito.

Este investigador no debía enseñar absolutamente nada, y sus opiniones, sobre cualquier asunto, eran irrelevantes. La opinión que me transmitían era que no tenía nada que aportar allí. Sin embargo, otras personas sí podían enseñar, posiblemente sin relación alguna con el “marco”:

Ojalá en este espacio no tenga más importancia la guitarra que la historia... y que por supuesto dejen tocar la guitarra al alumnado como este lo desee, sin enseñar ninguna clase

de técnica que les influya. Pero mucho me temo que no.

(...) El trabajo es de la enseñanza en la II República española, y uno de los dos enlaces que le han dado para investigar es de la página de internet “El rincón del vago”, pues me enseña la hoja que le dio Mai. También Estrella comenta que “del taller de guitarra le han pedido que se aprenda tres canciones de memoria para el viernes.” (Registro de observación. Escuela Yemen. Viernes, 4 de abril de 2014).

Enseñanza, presuntamente, tradicional para aprender a tocar la guitarra. Trabajos, memorización. ¿Esta todo ello dentro del marco? ¿Hay personas con "autoridad" para enseñar, y otras no?

...habla Mai también de la filosofía que sustenta la educación libre, hablando también de las ideas de la Escuela Libre Paideia.

A Yemen la presenta como un espacio de niños para los niños; es su espacio. Dentro del paradigma de la ecología de los sistemas humanos, término de la Escuela Española de Terapia Reichiana.

El objetivo de la escuela es mantener la felicidad y la libertad, desarrollando un trabajo que se constituye en un conjunto. (Registro de observación. Escuela Yemen. Miércoles, 9 de abril de 2014).

Dicho paradigma de la ecología de los sistemas humanos, término de la Escuela Española de Terapia Reichiana, es el que definiría el trabajo del profesorado en esta escuela, pues en Yemen todas las adultas mantienen una actividad enormemente similar.

Realmente me resulta muy importante, también, remarcar la jerarquía entre docentes. Esta circunstancia ignoro si sería análoga con la que se vive en las empresas, es decir, si los distintos niveles de participación, intervención, decisión... estarían determinados en función de quien sería “patrona” y quienes “subordinados/as.”

Quien “lleva la voz cantante” en ambas escuelas es una cuestión que se puede apreciar desde un primer momento, pues siempre es la misma persona la que responde a los contactos, hasta

comprobar que también es a la misma persona a la que todo se le pregunta, y todo determina en las asambleas:

El tema se extiende sin sentido, y las adultas exigen al alumnado de menos de diez años razonamiento adulto. El niño acusado se justifica y defiende. Es tan aburrido todo esto que un niño de seis años es “cogido” por Ila de la otra punta de la asamblea, está distraído por completo (casi lo estoy también). El niño más mayor se va. Una de las adultas, la más triste, no ha dicho ni una palabra, la adulta más joven solo hablo una vez, y otra adulta apenas habló. Ila se impone, y recrimina generalmente.

(...) Ila dice que están para ayudar... pero a mi me resulta más adecuado decir que están para imponer. Autoridad total. El resto de adultas no ha hablado en el transcurso de toda esta reprimenda. (Registro de observación. Escuela Zoilo. Miércoles, 29 de enero de 2014).

Mai pregunta si es una norma de la escuela la sinceridad y la verdad en el “círculo mágico”, y algunas personas dicen que sí, como por ejemplo Tania, que afirma que ella lo sabe porque lee a menudo el libro de normas de la escuela... lo cual confirma su existencia escrita, y el hecho de que no podré tener acceso a él.

Tras todo este tiempo dedicado a tareas poco constructivas en mi opinión, se leen “los encargados”... pero Mai corta la lectura, afirmando y recordando que aún no se organizó el día. Alguien vocea: “¡Había deberes!” Mai, sin embargo, dice que en esta escuela no hay deberes... y una niña dice que hay “quereres”.

(...) Mai básicamente organiza el día, diciendo que hay rincones, hojas de números, lo que se habló del taller de historia, la actualización del blog, la finalización de la maqueta, lo del vídeo a realizar de publicidad de la próxima actividad... Esto último no lo entiendo, pues es la primera vez que se menciona.

(...) Tamara casi nunca habla en las asambleas, ignoro el porqué. Nais en esta ni participa.

El círculo, como su nombre indica, da vueltas y vueltas... sobre lo mismo, exactamente, con repetición de argumentos. (Registro de observación. Escuela Yemen. Martes, 8 de abril de 2014).

Sería necesario, en mi opinión, reflejar que nos encontraríamos con escuelas donde existe un liderazgo claro, teniendo en cuenta las connotaciones del concepto:

Se han escrito numerosos libros y artículos que lo señalan desde diferentes perspectivas.

Cuando se menciona el término, se está usando un concepto abstracto para referirse a una realidad compleja compuesta de muchos elementos, los cuales mantienen una interacción dinámica.

Puede surgir en diferentes tiempos, de maneras diversas, pero todas las manifestaciones tienen varios tonos y tonalidades en la vida de un líder. Para hablar de liderazgo, podemos referirnos a ciertas acciones específicas que ha tomado un líder y puede decirse “ese es un ejemplo de liderazgo” (Vargas, 2003, p. 19); pero a causa de que el concepto es tan rico y tan complejo existen muchas y variadas conductas del líder que pueden tomarse como ejemplo de su rol.

El liderazgo es una parte importante de la gestión escolar, ya que el papel primordial de un líder es influir en los demás para que traten de alcanzar los objetivos establecidos, en este caso, en la institución escolar.

(...) Weber con el enfoque sociológico (...) postula una tipología que distingue tres tipos de autoridad:

1. Autoridad carismática. Descansa en la devoción a la santidad, al heroísmo y al carácter de la persona, y de las normas y reglas establecidas por él o ella.
2. Autoridad tradicional. Se fundamenta en la base del pensamiento establecido sobre la

santidad de las tradiciones y la legitimidad de aquellos que la ejercen siguiendo estas tradiciones.

3. Autoridad racional y legal. Se apoya en la legalidad de las reglas normativas y del derecho que esas reglas conferirían a las personas a las cuales las normas calificaban para que ejercieran autoridad. (Instituto Interamericano para el Desarrollo Social, 2006).

Se persigue conocer cómo está compuesta la autoridad y las implicaciones que conlleva.

Vale la pena mencionar que los encargados de dirigir las instituciones escolares se basan en los tipos de autoridad explicados anteriormente, para tomar sus decisiones.

Sin embargo, cabe señalar que la autoridad formal es aquella que se deriva del cargo, y está sujeta a la temporalidad del cargo; un ejemplo que se puede mencionar es aquel director de escuela quien estará investido de esa autoridad formal mientras ocupe ese cargo.

Pero, por otro lado, la autoridad informal no depende de un cargo, esta es obtenida en la medida que la persona se gana la confianza, la credibilidad y el respeto de un grupo de personas; es más dinámica que la autoridad formal. En el caso concreto de un profesor, por ejemplo, su autoridad informal va a depender de la percepción del cuerpo docente, de su destreza y de la confianza que le tengan. (Vargas, 2010, pp. 60-62).

Estableciendo una generalización, con toda una serie de matices, y con la única base de las evidencias registradas, estas escuelas tendrían una autoridad carismática (Josefa Martín Luengo en Zoilo; Reich y Neill en Yemen), una autoridad tradicional (el continuar las tradiciones del pensamiento de Josefa, Neill y Reich, y la “legitimidad” de quienes se erigen como autoridad siguiendo estas tradiciones), y una autoridad legal, pues en determinadas manos podría estar el destino laboral de quienes ostentan la condición de empleadas en las escuelas.

Se podría afirmar que Ferrer Guardia aspiró a ser una “trinidad”, encarnando en sí estas tres “autoridades”... pero, desde luego, al margen de sus aportaciones, como *Principios de moral científica*, la Escuela Moderna afirmaba basarse en el racionalismo y la ciencia, no en autores o autoras individuales simplemente, y teorías ferrerianas como la coeducación de clases sociales, por

ejemplo, no tuvieron continuidad en las escuelas racionalistas que se crearon “a semejanza” de la Escuela Moderna, como ya se comentó.

Con respecto a la autoridad informal, se podrían añadir un altísimo número de factores que la generarían, no precisamente relacionados con hechos positivos como la destreza. Edad, modos de relacionarse y de expresarse autoritarios, posición laboral (jefa o subordinada), años de experiencia, códigos no verbales, protagonismo asentado y no cuestionado, etcétera.

El profesorado de la Escuela Moderna debía ser tanto protagonista, como hasta cierto punto pasivo, y practicar la observación, siempre. Con el aumento de la edad del alumnado, subiría la autonomía de este, y se suprimirían los cursos como normalmente se entendían, llevando a cabo niños y niñas un trabajo individual personalizado con la ayuda del profesorado.

Zoilo, en el tiempo durante el cual se me permitió permanecer, presentó un liderazgo muy claro de una docente, Ila, y una función de “ministro del interior” de Bezoya, a la que el alumnado encuadrado en un grupo denominaba la bruja, por estar siempre regañando.

La figura de la coordinadora de Yemen ostentaría un papel directivo, y de hecho, llega a ser presentada como tal: “A Mai la presentan como la directora de Yemen. Mai presenta Yemen como un espacio de educación libre...” (Registro de observación. Escuela Yemen. Miércoles, 9 de abril de 2014).

Si, en la Escuela Moderna, se aspiraba a un profesorado con gran formación científica, y principios revolucionarios y racionalistas, esto no sería lo encontrado, o, por lo menos, lo demostrado.

Modelo ecléctico, el de Zoilo, pero basado en Josefa Martín Luengo, o al menos así expresado, al considerarla máximo exponente de la pedagogía libertaria, y modelo reichiniano, el de Yemen, tomando aportaciones de Neill.

Todo ello, aderezado de liderazgos informales bastante próximos a ser formales, como se ha podido reflejar, con dinámicas relacionadas con talleres en ambas escuelas, con docencia adulta, y con rincones y proyectos, en Yemen, donde el profesorado solo acompañaría y mediaría, teóricamente.

Si cada persona es un mundo, cada docente, como persona, igualmente lo sería, si bien la clase de profesorado a la que aspiraba Ferrer Guardia no tendría, básicamente, especial relación con el encontrado en las escuelas visitadas, por todos los hechos reflejados y, sencillamente, porque, ni siquiera, los puntos de partida son iguales, ni las bases teóricas, ni los principios, ni los objetivos...

6.9 Evaluación, premios y castigos

Según Francisco Ferrer Guardia (2010), en la Escuela Moderna se desarrollaban amplísimamente las facultades de la infancia sin sujeción a ningún patrón dogmático, ni aun lo que pudiera considerarse como resumen de la convicción de su fundador y de sus docentes.

De exámenes iniciales clásicos, en el centro, se pasó a su abolición, no concibiéndose, de inicio, premios ni castigos, pues, en las escuelas libres, todo debía ser paz, alegría y confraternidad, como ya se pudo leer.

El profesorado no debía examinar, sino ejercer un “paternalismo moral”, teniendo en cuenta que todo en la escuela debía ser realizado en beneficio del alumnado, y lo que no lograra ese fin, debía ser rechazado.

Como se pudo ver en el epígrafe sobre la cuestión de la que ahora hablamos en la Escuela Moderna, un alto número de páginas atrás, no llega a encontrarse un gran volumen de información sobre la materia, llegando a leerse en el *Boletín de la Escuela Moderna* que se consideraba como el único racional, y por consiguiente el único conveniente y útil al educando, el procedimiento pedagógico por medio del cual cada estudiante saca de la conducta que lleva en su obra educativa las consecuencias buenas o malas de sus acciones; es decir, que sea él o ella quien se premie o castigue.

Utilizando, una vez más, el Diccionario de la Real Academia, encontramos como tercera acepción de evaluar, que significa “estimar los conocimientos, aptitudes y rendimiento de los alumnos”, es de suponer que de las alumnas también.¹⁹⁰

Sí, estaba muy claro que en la Escuela Moderna no habría exámenes, ni premios, ni castigos... pero, ¿Habría evaluación? ¿Realmente sería el alumnado quien se premiara y se castigara? En la teoría, así se afirmaba...

Esta circunstancia no supone que no hubieran interrogatorios cada mañana, de 9.15 a 9.45 horas, que tenía el objetivo de conocer lo que se había aprendido el día anterior, para enlazarlo con nuevo conocimiento.

También desde las tres y media de la tarde hasta las cuatro, se desarrollaba el interrogatorio de recapitulación-recitado de trozos aprendidos de memoria, que suponía una revisión rápida donde el profesorado se asegurara de que el alumnado había comprendido y retenido los puntos principales de las lecciones del mismo día, y que recordaba las observaciones más importantes que se les había hecho sobre su trabajo y conducta; posteriormente, el alumnado debía recitar prosa o poesía.

La pronunciación debía ser clara y correcta, acostumbrando al alumnado a abrir suficientemente la boca y a articular con limpieza las sílabas, no dando más que la voz necesaria, no permitiéndose el grito. Este interrogatorio se refiere a quienes estaban en párvulos.

¹⁹⁰ Recuperado de <http://lema.rae.es/drae/srv/search?val=evaluar>

Como interrogatorio, desde párvulos hasta la llegada al primer año normal, entenderemos un concepto muy próximo al de evaluación, donde se estiman hasta las observaciones que se habían realizado al alumnado sobre su conducta.

Durante el primer año normal, se excitaría al alumnado a trabajar por sí mismo, por medio de lecturas y experimentos de todas clases, no interviniendo el profesorado más que para guiar, sin enseñar nada directamente, solo enseñándoles a distinguir en sus lecturas la parte principal -de la cual debían hacer por escrito un breve extracto- de los hechos secundarios.

La lección propiamente dicha consistía en un interrogatorio sobre las materias que eran objeto de preparación. Al principio de cada semana la primera clase se dedicaría a un interrogatorio recapitulativo destinado a asegurarse si debía, o no, volverse a estudiar algún punto que no hubiera quedado claro, y así conocer si se pudiera continuar.

El principal deber del profesorado en este último tramo educativo, consistía en seguir atentamente, más que nunca, el desarrollo de las iniciativas y de las inclinaciones personales del alumnado, para orientar, mostrando los diversos empleos que pudieran dar a su actividad.

Sin exámenes, ni premios, ni castigos, evaluación concretamente había, probablemente, con algunos de los métodos más innovadores de la época en el Estado español, pese al matiz poco educativo que tendría hoy la palabra interrogatorio.

En las escuelas visitadas, los contrastes entre las realidades vividas son considerables, pues en Zoilo, los castigos eran presenciados prácticamente desde un inicio, y en Yemen era más bien mediación lo que se vivió.

La teoría de Zoilo, expresada en el documento aportado y la entrevista, la resumiría en las siguientes citas, que serían sus bases y referencias, repito, teóricas:

La escuela de Summerhill – A. S. Neill (1883-1973)

- (...) Amor y aprobación como base de la relación educativa.
- El rechazo de las actitudes antisociales que afectan al grupo en sus derechos.
- El rechazo y el castigo es siempre un acto de odio.

La no burocratización, en cuanto no estamos conformes con los programas, ni los horarios, ni los exámenes, ni la obediencia.

(...) Nuestro proyecto pedagógico es definido como:

Asambleario.

En cuanto que la asamblea es una dinámica grupal que objetiva los conflictos, determina soluciones comprometidas y aceptadas, catartiza las cargas negativas positivándolas, usando el diálogo razonado como búsqueda de una convivencia más justa, más feliz y más libre. (Análisis de documentos aportados por la Escuela Zoilo el jueves, 30 de enero de 2014).

Hay talleres, con horarios. Hay fichas psicopedagógicas y de observación, fichas de compromiso, planificación individual, planificación colectiva, planificación trimestral, ficha de economía, actas de las asambleas.

Hay aprendizaje científico y racional, trabajo cooperativo, resolución de conflictos, juego y diversión, trabajos colectivos, se potencia la autorregulación, y la relación educativa es antiautoritaria. (Entrevista Colectivo Escuela Zoilo. 8 de diciembre de 2014).

Las realidades presenciadas distan, sobremanera, de estas citas, lo cual queda evidenciado, como no podría ser de otro modo, a través de un alto número de ejemplos obtenidos de los registros de observación.

Ni asamblea como dinámica grupal, sino dirigida, ni objetivización de los conflictos, sino reprimendas y castigos, ni soluciones comprometidas y aceptadas, sino impuestas, y algo que no se refleja en ninguna parte, pruebas, que parecía algo muy similar a los exámenes:

Me sorprenden las propuestas de castigo de los propios niños y niñas. Las adultas piden que se vea si son compatibles las propuestas. Se vota a mano alzada, hay abstenciones. Las adultas votan por la opción más parecida, a mi entender, al castigo, que es la e), con la “apostilla” de que la medida es “hasta que reflexionen”... y “sorprendentemente” es la que

gana. Pienso que en toda mi etapa de enseñanza primaria nunca se me prohibió salir al patio, y que seguramente hicimos cosas mucho peores que desnudarnos por un juego. Creo que los niños “culpables” ya han reflexionado, en la medida de sus posibilidades, durante la duración de la asamblea, en la cual uno de ellos ya estuvo llorando en un principio. (Registro de observación. Escuela Zoilo. Lunes, 27 de enero de 2014).

Intento de nuevo ir con la adulta a la cual le dije el primer día que intentaría estar con ella, para no interferir el libre desarrollo de la infancia de la escuela. Voy al despacho de arriba, donde se encuentra con un niño y una niña, que escriben en silencio sobre una típica mesa de despacho. La adulta me dice que allí no puedo estar, que están haciendo una "prueba". ¿Es esto un examen? Tiene “toda la pinta.”

(...) Pero en lugar de analizar el libro anterior, no debo dejar de reflexionar sobre cuando subí con Laín: él intento pincharme, de broma, con un lápiz, a la altura de los genitales... tampoco llegaba mucho más alto. Simplemente lo esquivé, y no le dije nada. Sin embargo, la “adulta líder” se dio cuenta y le echó “una bronca”, diciéndole que no haga lo que no le gustaría que le hicieran a él. Si bien podría compartir el fondo, la forma me resulta algo muy similar al castigo.

Y hablando de castigos, ahora recuerdo, y debo anotar para que no se me olvide, como la adulta más joven dijo que en su taller algunas personas llegaron tarde, y que en la asamblea se propuso que no se dejara entrar a quien llegara tarde... como estaba en la otra punta de la mesa, durante la comida, no logré oír cual era la decisión adoptada (Registro de observación. Escuela Zoilo. Martes, 28 de enero de 2014).

Siendo solo esto las primeras muestras, la asamblea vivida, en sí, fue un castigo, y nunca esperé encontrar algo así en una escuela autodenominada libre, e incluso libertaria. Realmente, me resultaba la arenga de una señora sin ninguna clase de formación sobre psicología infantil, que no mostraba ninguna clase de empatía, y que ni siquiera parecía darse cuenta de que se dirigía a niños

y niñas de corta edad.

A continuación, trato de resumir una asamblea-juicio-condena, con diversas personas condenadas... cuyas edades no creo que lleguen a los once años. Si, para una persona que nada tiene que ver con el centro, la asamblea se constituyó en una auténtica pesadilla, compuesta de aburrimiento, tedio y hasta indignación, por la irrelevancia de los temas, y por el autoritarismo de una líder implacable, cuya actitud no reflejaba ninguna formación pedagógica, qué sentiría el alumnado.

Las dos personas ajenas a Zoilo lo presenciamos todo, y durante la asamblea no se nos preguntó absolutamente nada. Mi impresión es que si hubiera intervenido, por iniciativa individual, se me hubiera tratado de callar de inmediato, ignoro la forma, pero si todo estaba resultando desagradable, supongo que mis palabras no hubieran sido bien recibidas. Y eso que había sido testigo de dos de los tres hechos “enjuiciados.” Mi papel podría haber sido el de abogado defensor... y si sorprende la terminología judicial, aún más alucinante es todo lo presenciado posiblemente...

Ante la bronca/castigo verbal, Ila saca una conclusión a mi entender cruel: “Sajón, tu nos consideras inferiores, porque no respetas la igualdad.” Ila ha acaparado toda la asamblea, y ha volcado toda clase de críticas a Sajón, el cual, para el único intento de defensa que ha hecho, se le ha rebatido diciendo que no decía lo que pensaba.

(...) Linchamiento “dialéctico” colectivo a Sajón, en resumen. Ila dice que está de acuerdo con la otra adulta, pero propone un verdadero castigo: que Sajón esté fuera del colectivo, que “se pase de él”, porque él “pasa del colectivo.” (...) Le “incitan” a hablar, pide una oportunidad para hacer un esfuerzo, me da mucha pena, habla tan bajito... afirma: “yo creo que voy a aprovechar la oportunidad, voy a hacerlo bien”. (...) Ila se impone de nuevo: “¡Cuestión de orden!, ¿Lo oís?, ¿Lo oís a Sajón? No, pero es que ni le interesa, porque hablas muy bajo, pero cuando juegas si que chillas, eh?.”

Con la muestra de autoridad todo queda claro, se vota y se aprueba la propuesta de Ila por mayoría, a mano alzada.

(...) Se trata el tema de que un niño y una niña jugaron con "cuchillos"; realmente, un cuchillo para untar y un pelador de patatas. (...) Es tan aburrido todo esto que un niño de

seis años es “cogido” por Ila de la otra punta de la asamblea, está distraído por completo.

(...) Ila se impone, y recrimina generalmente: “¿Qué pasó ayer?”, criticando a niños que jugaron con piedras, mencionando que Laín fue a dar con un lápiz a un adulto (a mí, algo irrelevante), que jugaron con cuchillos (irrelevante)... “¿Qué ocasionó el nerviosismo general de ayer?”

Ila continúa con la “asamblea-juicio-castigo”: “Laín le dijo al padre de una niña “friqui” y “cara de pito.” Ila no para: “Tenéis una excitación que no es normal”... la recriminación parece no tener fin... “Esta niña está excitada, gritando al resto.” Ila dice que están para ayudar... pero a mi me resulta más adecuado decir que están para imponer. Autoridad total.

(...) Tras esto, votan, y acuerdan, según creo, que los niños que han jugado al mencionado juego no salgan al exterior (¿Castigo?). (Registro de observación. Escuela Zoilo. Miércoles, 29 de enero de 2014).

Apenas he sido capaz de resumir, y asumo la extensión de la cita, pero la considero fundamental, como exposición de lo vivido. Si, pese a mi edad, estas profesionales me hicieron sentir mal, qué diremos de lo que harían sentir a estos niños y a estas niñas.

Una asamblea no puede convertirse en una pesadilla, si se pretende que sea algo constructivo, inspirador, educativo. Niños y niñas, además, siguen el modelo “castigador” de Ila, y llegan a reproducirlo con quienes son objeto de “culpabilización”, casi “criminalización.”

¿El objetivo es machacar la ingenuidad infantil? ¿La culpabilización, o el ostracismo, son medidas educativas para la infancia? ¿Es algo pedagógico hacer sentir verdaderamente mal a un niño, o a una niña?

Siento como si se atacara a los tres niños que se han quitado la ropa en el exterior. Estos se justifican, diciendo que estaban jugando a “atrévete.” Uno de estos niños no mira al círculo de la asamblea y se le caen algunos lagrimones. Niñas no involucradas proponen entre otras cosas que estos niños no puedan salir al exterior. Dicen que podrían haberse costipado estos niños. (Registro de observación. Escuela Zoilo. Lunes, 27 de enero de 2014).

De acuerdo, hubo unos niños que se desnudaron en invierno, jugando. Pero veamos todos los factores en juego. ¿Dónde estaban las adultas en ese momento? En caso de no estar presentes, ¿Las castigamos, por falta de responsabilidad?

Parece ser que frases de Neill como “quien como docente inspira miedo es peligroso para la vida juvenil”, o “mal docente es quien ha olvidado su infancia, y por lo tanto está totalmente fuera de contacto con niños y niñas”,¹⁹¹ pese a considerarse referente tanto él como su escuela, teóricamente, para Zoilo, se olvidaron por completo... si es que realmente se tuvieron en cuenta, pues no olvidemos que el documento aportado (anexo 3) es de 1988... cuando quizás gran parte de la plantilla ni estaba ejerciendo en Zoilo.

No puedo afirmar la existencia de fichas psicopedagógicas y de observación, ni de las fichas de compromiso, ni de la planificación individual, planificación colectiva, o planificación trimestral... pues ni las he visto, ni se me han mostrado en Zoilo.

Realmente, no se mencionan las pruebas, que mostraban un formalismo muy similar al que se da en un examen. En la entrevista original presentada a Zoilo, y no contestada, se preguntaba sobre qué era eso de las pruebas. No se contestó. Observé la ya mencionada páginas atrás, donde se me “invitó” a irme, y esta:

Una adulta está al lado de una niña, como si estuviera haciendo una “prueba”, eso que a mi se me asemeja tanto a un examen. Pienso en sentarme al lado, pero al haberme dicho anteriormente que me marchara en una situación análoga, desisto. (Registro de observación. Escuela Zoilo. Jueves, 30 de enero de 2014).

Mis sensaciones sobre el autoritarismo de Zoilo, ese medio de dirección informal, esa autoridad tradicional que hablábamos en el epígrafe anterior, esa comunicación desagradable, áspera, poco o nada afectiva, esos castigos no precisamente sutiles... configurarían todo un currículo oculto... o no tan oculto:

Las dos niñas me preguntan el motivo por el cual estoy fuera. Les digo que la verdad es que una persona me dijo algo que no me gustó, y que quizás estoy un poco triste. Me preguntan insistentemente sobre quien fue esa persona, hasta que confieso. Lo siguiente, no puede

¹⁹¹ Recuperado de <http://periodismotrascendente.obolog.es/alexander-sutherland-neill-1883-1973-586438>

reconfortarme más. Las niñas me dicen que no les extraña, que no lo cuente, pero que en secreto en su grupo le llaman “la bruja.” Me hace gracia, y les pregunto el porqué. Me dicen que siempre les está regañando... y no sé... pero no me extraña. En una revista que me han dado las adultas de la escuela, en la contraportada, hay un escrito que pone “No seas madero”, con toda una serie de cosas que no se deben decir... y parece que estuvieran describiendo a Bezoya, “la bruja.” (Registro de observación. Escuela Zoilo. Jueves, 30 de enero de 2014).

Cuando hasta quien investiga llega a recibir un castigo, a modo de reprimenda verbal, pese a que no se le conozca de absolutamente nada, con unas formas realmente desagradables, sería previsible lo que podría suceder a la infancia en Zoilo. Cuando los niños y las niñas que componen uno de los cuatro grupos, de quienes están por encima de la edad infantil, llaman a esta adulta la bruja, porque siempre regaña... este que escribe no se iba a librar:

No contenta con repetir la escena, ahora en un tono aún más desagradable, y parece que con “premeditación y alevosía”, de repente añade “que he creado un problema”, y que ahora Laín dirá “gamberrillos” al resto por mi culpa. Prefiero callarme que discutir, y le doy la razón en todo a la señora. Cuando “suelta todo lo dicho”, se da la vuelta y se marcha, dando un portazo, sin decir ni adiós. (Ibíd).

Pruebas que no puedo determinar si son exámenes, pero que por su formalismo se le asemejan mucho, y castigos, diversos, es lo presenciado en Zoilo, como se ha intentado reflejar. Y aunque sea triste, me alegro de haber permanecido solo cuatro días en este lugar, pues llego a pensar que hasta, personalmente, podría haber recibido más castigos, más reprimendas verbales, por no sé cuantas circunstancias, por muy surrealista que parezca, y pese a figurar constantemente en un segundo plano, como así me indicaron.

La dinámica de Yemen sería prácticamente opuesta a lo vivido en Zoilo. El mero hecho de conceder una entrevista, aunque esto costara decenas de intentos, y un alto número de meses, aclara mucho lo que se deseaba conocer:

¿La asamblea puede decidir medidas coercitivas?

La respuesta a esto último es no. En nuestra escuela no hay premios ni castigos. Desde la asamblea, si hay cualquier cuestión a reparar, material o moral, entre todos y todas se consensúa una manera de lograr restablecer la paz y la calma, desde la exposición, no desde la coerción.

¿Hay pruebas, exámenes, o algo parecido?

Habría pruebas, pero no como hecho obligatorio, sino como autoevaluación de niños y niñas, para que ellos y ellas entiendan como transcurre su desarrollo. De hecho, pueden ser hasta secretas, pues si no quieren que se le transmita algo de forma concreta a sus padres y madres, se puede transmitir una idea general.

¿Cómo se abordan los conflictos en las asambleas?

De forma expositiva. Había una fábula que decía, si alguien roba, se le canta su canción. Si alguien miente, se le canta su canción... Se trata de encontrar soluciones de forma colectiva, de abordar los problemas en conjunto, para lograr un transcurso normal de la dinámica.

En la Escuela Moderna hubo, en sus inicios, notas numéricas, que se reflejaban en su *Boletín*, ¿Cómo se evalúa en vuestro espacio?

Se trata de una autoevaluación, no hay notas numéricas ni nada parecido. (Entrevista. Escuela Yemen. Finalizada el jueves, 29 de enero de 2015).

Los documentos aportan más información, con lo cual solo haría falta conocer lo vivido para corroborar, contrastar, o rebatir (como ocurrió en Zoilo) lo narrado por escrito, cuyo resumen fundamental sería:

Este lugar es un espacio educativo libre. Su nota característica va unida a la Prevención y a preservar lo afectivo y lo emocional en el proceso de crecimiento y maduración de los niños y niñas.

(...) No se separa a los niños en diferentes aulas atendiendo a un criterio de clasificación

(edad, inteligencia...), sino que todos comparten el espacio comunitariamente permaneciendo juntos y relacionándose entre ellos en muchas y diferentes ocasiones.

(...) Los talleres, bien sean dados por el educador, o por otro niño/a, requieren una atención por parte de los que lo reciben y una estructuración; así, la persona encargada de darlo no solo observa sino que actúa, guía y enseña el proceso. El objetivo de los talleres es ofrecer pautas y herramientas para una vez conocidas inventar, cambiar y crear nuevas cosas por uno mismo.

(...) En cuanto a los Proyectos, sus objetivos son, en un principio, más ambiciosos al ser más lenta y costosa su consecución; se trabajan globalmente una serie de conceptos necesarios para la investigación que se maneja, siendo, de esta manera, mucho más amplios sus aprendizajes. Surgen del interés y la demanda del niño y el educador se encarga de facilitar, acompañar, y dotar de material, ayudando cuando sea necesario, pero, potenciando que sea él o el grupo quien realice la investigación y llegue al final por sí solo. La elección o no de participar en un proyecto es también voluntaria pero sin olvidar el grado de compromiso grupal en su participación una vez empezado.

Hay proyectos que mueren sin ser llevados a su final, van perdiendo interés y se les deja en el olvido...

(...) Cuando un proyecto es grupal, su proceso y resultado se expone en paneles, se graba en video, se le hacen fotos... perdura. Cuando es individual o de pequeños grupos, se realiza después una exposición de todo lo que se ha descubierto al resto del grupo, para que todos nos podamos nutrir de la experiencia.

(...) Son ellos, y solo ellos individual y grupalmente, los verdaderos protagonistas de sus actos y sus consecuencias y ese sentimiento genera, de una manera natural, deseos de conocer, explorar, ir más allá, vivir plenamente, y ser feliz.

Es en este movimiento expansivo donde podemos encontrar las claves del verdadero

aprendizaje; un aprendizaje que parte de los intereses reales y cotidianos de cada niño, sin interferencias, sin limitaciones, y de una manera globalizada.

Se trata de tener en cuenta y observar al niño como protagonista principal y único de su proceso evolutivo, acompañándole en su andadura y teniendo siempre presente su momento actual y sus verdaderas necesidades y deseos. (Análisis de documentos aportados por la escuela Yemen el viernes, 11 de abril de 2014).

Preservar lo afectivo y lo emocional no es precisamente lo vivido en Zoilo, donde hasta un niño puede llorar de lo mal que lo están haciendo sentir en una asamblea, donde hasta otro niño puede colocarse en posición fetal (un código no verbal más que sencillo de conocer... si se tiene la formación para ello, y no un ego superlativo que no permite ver más allá de un parecer personal) frente a un “ataque asambleario colectivo” liderado por una “educadora.”

En Zoilo niños y niñas sufren una división en grupos, mientras que en Yemen la única separación existente, durante aproximadamente una o dos horas, es la que se produce entre el alumnado de menor edad, que se encontraría en la etapa de educación infantil, y el resto.

No pude observar ninguna clase de proyecto en Zoilo, y así lo atestiguaban no solo los registros de observación, sino el cuadrante de actividades (anexo 4), mientras que si presencié un par de proyectos en Yemen.

En Zoilo no logré ver que el alumnado era verdadero protagonista de sus actos y sus consecuencias, sino más bien presencié auténticos ataques colectivos contra individualidades, por parte de la adulta líder, conducta aprendida y repetida por el alumnado no culpable de hechos concretos, a la par que irrelevantes, bajo mi punto de vista.

A mi juicio, ese sentimiento no generaría, precisamente, de una manera natural, deseos de conocer, explorar, ir más allá, vivir plenamente, y ser feliz, sino deseos de marcharse de la escuela...

En este momento, no sé a que es debido, recuerdo que quitando rastrojos dos niñas me dijeron que les gustaría estar en su casa, en el sofá, con una buena película... ahora mismo me siento así, y pienso en la “felicidad” que están transmitiendo aquí. (Registro de observación. Escuela Zoilo. Martes, 28 de enero de 2014).

Les pregunto si tienen ganas de ir ya al instituto, y que cuanto les queda en Zoilo... me

dicen que al final de curso se marchan, y que sí tienen ganas de ir, sobre todo tres me afirman lo anterior. Les digo que si sus amistades no les han dicho qué es un rollo, y la más mayor me dice que no es un rollo. (Registro de observación. Escuela Zoilo. Miércoles, 29 de enero de 2014).

Si el verdadero aprendizaje parte de los intereses reales y cotidianos de cada niño y de cada niña, sin interferencias, sin limitaciones, y de una manera globalizada; si se trata de tener en cuenta y observar al educando como protagonista principal y único de su proceso evolutivo, acompañándole en su andadura y teniendo siempre presente su momento actual y sus verdaderas necesidades y deseos... esto no sería lo vivido en Zoilo. No presencié ningún interés de ningún niño, ni de ninguna niña, en talleres de Zoilo como repostería, orígenes del deporte, o masajes (ver anexo 4), e ignoro los criterios de selección de materias como estas. La única propuesta constructiva que viví en la asamblea-juicio-castigo fue prácticamente ignorada, básicamente solo mencionada.

La solución de las cuestiones problemáticas en Yemen no implica castigos, ni hay asambleas por malas palabras empleadas, que duran un tiempo que se puede emplear en infinidad de tareas productivas.

Antonio, una vez relajado, le dice a Tania: “¿Sabes lo que eres? Eres una gilipollas de mierda.” Tania no se altera, y le dice que eso lo será él. Tamara le dice a Antonio que debería quizás decirle que se siente mal porque Tania no le dejó jugar con el modelaje de imanes, y que debe sacar la rabia que tiene dentro.

Antonio llama a Tania... pero no llega a decirle nada concreto, y Tania vuelve a jugar. De hecho parece divertirse, y afirma que no sigue las instrucciones del modelaje, pues así le resulta más divertido.

(...) Los conflictos, mínimos, se resuelven, por ejemplo, con Tamara hablando entre las personas implicadas, dejando que se expresen y diciendo lo que piensan y sienten. (Registro de observación. Escuela Yemen. Lunes, 31 de marzo de 2014).

Una de las circunstancias distintivas de Yemen es la no separación por grupos, con lo cual,

se puede apreciar lo que cada cual realiza sin que te cierren puertas o te inviten a marcharte, como ocurrió en Zoilo:

Llama la atención que niños y niñas quieran aprender sin obligaciones. Resuelven los problemas en sus hojas porque quieren, se sientan a ello donde desean, tienen ganas de aprender, no les resulta aburrido ni una imposición.

La dinámica de esta escuela resulta, bajo mi punto de vista, impensable en una escuela estatal, donde el mero hecho de levantarse de la silla, o de hablar con quien tienes al lado, es sancionable. Donde todo es por mandato docente, donde está la constante amenaza del suspenso, y el miedo que ello genera.

(...) Una de la tareas en las que aquí emplean el tiempo en la actualidad es en una maqueta de la escuela, aunque hoy no están con ella, pero la llevan muy avanzada, casi terminada. Está realizada sobre una tabla, de las conocidas como “chapón.” Bajo mi punto de vista, está bastante bien elaborada. (Registro de observación. Escuela Yemen. Miércoles, 2 de abril de 2014).

Estrella, finalmente, me dice que tiene que hacer un trabajo para el miércoles... y mis peores presagios se confirman. El trabajo es de la enseñanza en la II República española, y uno de los dos enlaces que le han dado para investigar es de la página de internet “El rincón del vago”, pues me enseña la hoja que le dio Mai. También Estrella comenta que “del taller de guitarra le han pedido que se aprenda tres canciones de memoria para el viernes.” (Registro de observación. Escuela Yemen. Viernes, 4 de abril de 2014).

Reflexiono a menudo sobre la influencia que “no debo tener” en niños y niñas, y la constante influencia que me resultan un alto número de comportamientos de Mai y Tamara en el alumnado. Considero a Nais totalmente ajena a esto, quizás también porque está con quienes son más jóvenes.

(...) En ocasiones también veo a niñas aburriéndose, Ali, Tania, otras... dando vueltas, sin

tener muy claro que hacer. En las “tipis” veo a Tamara y a Mai con dos o tres niñas, y llego a pensar que la cuestión es más interesante para ellas que para el alumnado. De hecho, creo que realmente son ellas las que están haciendo las cabañas. Las niñas y los niños de mayor edad, como siempre, se encuentran al margen del resto. (Registro de observación. Escuela Yemen. Lunes, 7 de abril de 2014).

Desde trabajo individual a proyectos, pasando por deberes y memorización, fruto estos dos últimos de lo acontecido en talleres, cuyo número o frecuencia no observo en ninguna clase de cuadrante, o nada parecido.

Quizás el proyecto de maqueta no generaba atención por estar prácticamente finalizada, pero desde luego las tipis no se encontraban en el apogeo de su éxito. Al menos, en Yemen se reconocía, como obtuvimos de los documentos aportados, que hay proyectos que mueren sin ser llevados a su final, van perdiendo interés y se les deja en el olvido...

Lo que supondría no realizar afirmaciones rotundas sobre Yemen vendría a ser la ocultación del libro de normas de la escuela, donde podrían existir, o no, referencias a premios, castigos, evaluación... el no poder observarlo, y con ello analizarlo, no generaría sensaciones positivas...

Ya que diversas niñas me han comentado distintas referencias al libro de normas de Yemen, decido preguntar a Tamara por dicha publicación. De hecho, Estrella me dijo que ella había escrito dos de esas normas.

Mientras Mai me dijo que no existía dicha publicación, Tamara me ofrece una declaración distinta; algo así como folios escritos, guardados en una especie de conjunto... que suponen algo interno, con lo cual supongo que aquí se acaba “mi intento de indagación”, pese a que consideraría estas “hojas de normas”, o lo que sea, muy interesante para conocer el funcionamiento “intrínseco” de esta escuela.

Es de suponer que cuando el acceso al campo ofrece barreras, estas son difíciles de superar. Es totalmente comprensible, probablemente, que un espacio no desee mostrar todas sus “interioridades”; tampoco ganaría nada con ello, por ejemplo.

En todo caso, gracias a las niñas he descubierto algo que existe, aunque personalmente no tenga acceso a ello (Registro de observación. Escuela Yemen. Lunes, 7 de abril de 2014).

El liderazgo en Yemen es sutil, y no se pudo apreciar desde el primer día. Igualmente, habría que valorar el papel de los eufemismos, pues, por ejemplo, habría que considerar si algún tipo de rechazo sería considerable como castigo, y otras conductas, aprobadas, serían elogiadas, constituyéndose como premio. La sustitución de deberes por querer resulta llamativa igualmente.

Con mucha insistencia de Mai, una niña, Aleia, prácticamente obligada, bajo mi punto de vista, “confiesa” que está enfadada porque se le “despelusó” la comba nueva que trajo ayer. Bajo la persistencia de Mai, Aleia, y más personas, afirman que “se sospecha” que Oliverio realizó el “despelusamiento” voluntariamente.

Oliverio, igualmente presionado por la asamblea casi en su conjunto, prácticamente reconoce los hechos, sin hacerlo abierta, y plenamente, por lo que Tania llega a decir que quien lo haya hecho “que confiese.”

Aleia dice que la comba que trajo era nueva, y eso también le ha enfadado bastante, como digo, todo prácticamente sacado con preguntas y mimos de Mai, pues Aleia está sentada entre las piernas y brazos de Mai, y es más que previsible el hecho de que Aleia le contara todas estas cuestiones a Mai antes que al “círculo mágico.”

Oliverio, bastante tímido en el círculo, y hablando en un tono muy bajito que refleja precisamente dicha timidez, propone ayudar a arreglar la comba, aunque no llegó a reconocer los hechos en su totalidad, pese a “sutiles acusaciones” de algunas niñas.

Aleia, ante esto, afirma haber arreglado ya la comba en su domicilio... y esto provoca una respuesta espontánea de un niño de cinco años que podría resumir el pensamiento de cualquier persona de sentido común ante un hecho que se ha prolongado por un espacio de tiempo a mi juicio innecesario: “¡No entiendo entonces por qué este lío!”

Mai pregunta si es una norma de la escuela la sinceridad y la verdad en el “círculo

mágico”, y algunas personas dicen que sí, como por ejemplo Tania, que afirma que ella lo sabe porque lee a menudo el libro de normas de la escuela... lo cual confirma su existencia escrita, y el hecho de que no podré tener acceso a él.

(...) Alguien vocea: “¡Había deberes!”. Mai, sin embargo, dice que en esta escuela no hay deberes... y una niña dice que hay “quereres.” Me sorprende la “nomenclatura” en este ejemplo... cuando personalmente he visto la hoja de “quereres” con los enlaces concretos que niños y niñas tenían que buscar, entre ellos de “El rincón del vago.” (Registro de observación. Escuela Yemen. Martes, 8 de abril de 2014).

El posicionamiento de Mai en favor de una persona, y, sutilmente, en contra de otra, que además, vendría a ser “problemática” en el grupo, por lo cual probablemente, en lugar de potenciar su conducta por medio de la crítica, habría que llevar a cabo otra clase de trabajos que potenciaran su capacidad empática, estaría bastante relacionado con premios y castigos, no materiales, pero sí de facto.

No es algo tan duro como lo presenciado en Zoilo, pero en caso de no analizarlo, podría derivar en conductas similares. En este caso, la “jueza” se posiciona en favor de una de las partes, no apela al razonamiento, sino a las normas (esas que no pude ver y que “ni existían”), y prolonga un tema en base a su criterio, no al de niñas y niños. Arroja con mimos a una de las partes, no presta atención a la otra, generando influencia en niños y niñas.

Hay veces en las que un niño puede expresar exactamente lo mismo que se encontraba pensando quien investigaba: “¡No entiendo entonces por qué este lío!”, circunstancia análoga a la reflexión que personalmente hacía en ese preciso instante.

Los quereres estarían relacionados con las voluntades de niños y niñas, y quizás hubieran deseado, tras ver “La lengua de las mariposas”, conocer que pasó en el período denominado Guerra Civil.

Ello podría haber supuesto que se le orientara de distintas formas, que se le incitara al uso de libros, internet, a entrevistar a personas, a ver otras películas, documentales, acudir a asociaciones, etc. Cuando la guía es recurrir a obtener información a través de un portal de internet cuyo título es “El rincón del vago”... no se reflejará probablemente un gran esfuerzo, por emplear palabras relacionadas con el nombre de la página web, que ya lo dice todo.

Actitudes de un egoísmo considerable, insultos hasta en inglés, molestias múltiples... son

hechos probablemente disruptivos y, si la opción es la mediación, no siempre se producía, tampoco un posible, y más que necesario, acompañamiento. La pasividad tampoco la considero una opción...

Antonio quizás sea el típico prototipo de niño mimado, consentido. (Registro de observación. Escuela Yemen. Martes, 1 de abril de 2014).

Una escena que me sorprende es ver que la niña que tiene “discapacidad psíquica” es hermana de un niño y, creo que de una niña también. La sorpresa viene dada por el hecho de que no había visto que prácticamente se preocuparan de ella en la escuela. El familiar que viene por ella pregunta por su mochila, pero en el asiento donde estaba sentada no hay nada. (Registro de observación. Escuela Yemen. Miércoles, 2 de abril de 2014).

Lo cierto es que las estéticas y los valores transmitidos, por lo que veo del álbum, no me parecen acordes con la escuela. Ojalá me equivoque, pero este tipo de materiales tienen una gran influencia sobre el alumnado... y sí inculcan teorías, y valores deplorables, desde el consumismo hasta las superficialidades más patéticas e incluso machistas... y no trabajar esto quizás sea un error. (Registro de observación. Escuela Yemen. Jueves, 3 de abril de 2014).

Tras ello, él me dice directamente “calvo de mierda.” Alucino, pero no respondo, y hago como que no he escuchado nada. Las adultas tampoco estaban próximas, y pienso en comentárselo... (Registro de observación. Escuela Yemen. Viernes, 4 de abril de 2014).

El niño de quince años que habitualmente lee un libro de misterio en catalán, sigue con ello y no realiza nada productivo, en mi opinión.

(...) Oliverio no pasa apenas tiempo realizando ninguna clase de trabajo intelectual, por llamarlo de algún modo. En el exterior, lo veo siendo perseguido por algunas niñas, de las cuales va chillando: “¡De mayor van a ser putas!”

El alumnado de mayor edad, como siempre, está apartado. Hoy oigo como cantan una canción que lleva por título “torero”, de un cantante latinoamericano. Posteriormente, saltan

a la comba la mayoría. (Registro de observación. Escuela Yemen. Martes, 8 de abril de 2014).

Obviamente, se puede considerar que se trataría de hechos aislados, pero la secuencia de los mismos quizás debiera tenerse en cuenta. También se puede pensar que hay escasez de personal, pues hay tres adultas para 44 niños y niñas.

Acompañar, mediar, observar... y luego trasladar todo ello a, por ejemplo, una evaluación cualitativa, requeriría todo un esfuerzo mental y temporal considerable. Todo cuadraría algo más, si, efectivamente, lo que existiera en Yemen fuera algo más relacionado con la autoevaluación.

Hay que señalar, no obstante, que no se ha presenciado, en Yemen, una dinámica activa constante. Apenas pude observar al alumnado trabajando en “sus proyectos” (una maqueta, y cabañas, o tipis...), e igualmente buscar enlaces de internet en “El rincón del vago”, o un taller de guitarra con más relevancia temporal que un taller de historia, no me resultan hechos que tuvieran ni la más mínima relación con la Escuela Moderna.

No he presenciado ningún proceso *autoevaluativo* por parte del alumnado, y esa cualidad de animación que podría tener el profesorado de la Escuela Moderna en un momento dado, no es lo vivido en Yemen.

Cuando en un lugar hay x juguetes, y x posibilidades de jugar, finalizadas dichas x, pocas opciones más existen. Y, obviamente, no coinciden los intereses de quienes tienen mayor edad, con los juegos más infantiles.

El espíritu que preside y ha guiado la actividad del espacio es: Confianza en las capacidades naturales de niños y jóvenes para desarrollarse, en su capacidad para tomar decisiones, de organizarse como grupo, de ir estructurándose una inteligencia abierta y adaptativa,...Y sirve aquí nuestra referencia a los trabajos de Summerhill, la tradición pedagógica libertaria,... al igual que los planteamientos del paradigma reichiano, (tal y como lo conocemos por la Es.te.r: Escuela Española de Terapia Reichiana)... (Análisis de documentos aportados por la escuela Yemen el viernes, 11 de abril de 2014).

Habría que ver que queda, con todas las influencias existentes (familia, sociedad, medios de comunicación, publicidad, videojuegos, etc.), de dichas capacidades naturales para desarrollarse y

tomar decisiones de la infancia.

No se aportó ninguna clase de documento relacionado el planteamiento educativo de la Es.te.r, pero a través de la página de internet de esta escuela vemos que se trata de una creación de profesionales de la salud, que permite la formación especializada en psicoterapia y sexología, incorporando las aportaciones post-reichianas... Básicamente la relación que mantendrían con la educación estaría relacionada, como transcribimos de su portal web, con la atención individual, grupal y familiar (según los casos), durante el embarazo, infancia y adolescencia, para prevenir el “disturbio funcional-energético y psicopatológico”, y la formación de la “coraza caracteriológica”, fomentando el proceso de maduración en libertad y el desarrollo de las capacidades individuales según los principios de la autorregulación de Reich y de Neill, por “orgonterapeutas especializados” y “orgonomistas” en colaboración con otros profesionales dela salud.¹⁹²

Habría que conocer que pretenden expresar con dicho disturbio funcional-energético y psicopatológico y la coraza caracteriológica, así como que son orgonterapeutas especializados y orgonomistas.

Parece ser que la energía primordial, llamada energía orgónica cósmica fue descubierta entre 1936 y 1939 en Noruega,¹⁹³ y no nos adentraremos en estas cuestiones cósmicas, pues ya nos alejaríamos demasiado de la Escuela Moderna.

Concluiremos, sin ignorar nada de lo escrito, los castigos diversos ya citados en Zoilo, y algo, también allí, que no podría determinarse con total rotundidad que sean exámenes pero, formalmente, mucho se le parecían.

Nada habría visto relacionado expresamente con los premios, ni con técnicas de la Escuela Moderna como los interrogatorios, a través de los cuales realizar un aprendizaje constructivo, ni una espacial atención a la memorización, ni un profesorado que excitara especialmente al alumnado a trabajar por sí mismo, ni que orientara hacia los diversos empleos que pudiera dar a su actividad el alumnado. No puedo afirmar si sucedió con anterioridad, si existe a día de hoy, si sucederá... solo puedo considerar los hechos que presencié, y no aquellos de los que no tuve constancia ni por medio de la observación, ni de la entrevista, ni del documento aportado por Zoilo.

Yemen sería completamente distinta, y no habría premios, ni castigos, ni exámenes, ni hechos estrictamente relacionados. Teóricamente el modelo sería el de la autorregulación, y el acompañamiento, con las cuestiones evaluativas mencionadas en la entrevista páginas atrás.

Aunque tampoco existieran interrogatorios, sí se pediría memorización en el taller de guitarra, sí se excitaría a trabajar al alumnado por sí mismo, e igualmente se aspiraría a que todo

¹⁹² Recuperado de <http://www.ester.net.org/ester.htm>

¹⁹³ Recuperado de <http://www.ester.net.org/orac.htm>

fuera en beneficio infantil, de su felicidad y bienestar, sin que la asamblea decidiera castigos de ningún tipo, con la mediación como forma de resolución de conflictos.

Las similitudes de Zoilo contempladas, en lo referente a evaluación, premios y castigos, en relación a la Escuela Moderna, serían mínimas, siendo lo vivido en Yemen bastante más próximo a aquello a lo que aspiraría Ferrer Guardia, con todas las diferencias ya señaladas, que no se deben ignorar, en ningún modo.

6.10 La autorregulación

Llegamos a la categoría emergente de la experiencia, de la investigación realizada gracias a esta tesis doctoral, un concepto absolutamente desconocido para quien escribe hasta llegar a las escuelas libres: la autorregulación.

El concepto puede parecer de fácil comprensión, a simple vista, y podemos recurrir, una vez más, al Diccionario de la Real Academia Española, donde autorregulación es “acción y efecto de autorregularse”¹⁹⁴, autorregularse es “regularse por sí mismo”¹⁹⁵, regularse no figura directamente... y regular posee 17 acepciones.¹⁹⁶

Una vez más, la fuente lingüística oficial no es de ayuda alguna. Con lo cual, seguimos sin tener información precisa de lo que hablamos. Tampoco, desde el desconocimiento, tenemos claro el origen del concepto, y en la escuela Zoilo no se facilita la tarea:

“Los fundamentos o líneas generatrices de nuestra relación educativa se encuentran fundamentados en:

(...) Educación racionalista

- (...) Rebelión de la persona frente a todo lo que signifique amordazar su libertad en las relaciones personales, familiares, institucionales.
- Autorregulación y autodeterminación.” (Análisis de documentos aportados por la Escuela Zoilo el jueves, 30 de enero de 2014).

Nunca leí la palabra autorregulación dentro de las fuentes primarias relacionadas con la

¹⁹⁴ Recuperado de <http://buscon.rae.es/drae/srv/search?val=autorregulaci%F3n>

¹⁹⁵ Recuperado de <http://buscon.rae.es/drae/srv/search?val=autorregularse>

¹⁹⁶ Recuperado de <http://lema.rae.es/drae/srv/search?key=regular>

enseñanza racionalista que propugnaba Ferrer Guardia. Sin embargo, se trata de uno de los fundamentos o líneas generatrices de la escuela Zoilo, tanto en la teoría como en la presunta práctica:

En un momento en el que realmente no sé muy bien que actuación llevar a cabo, pues no hay nada realmente que hacer en aquella sala de entrada no especialmente grande, como de 5 metros de largo por 4 de ancho, me dispongo a salir del edificio cuando una adulta viene a hablar conmigo. Me dice que más que hablar con las niñas y niños, debo observarles, para no interferir lo más mínimo en su actividad (¿Autorregulación?). (Registro de observación. Escuela Zoilo. Lunes, 27 de enero de 2014).

Tanto en la teoría como en la práctica, la autorregulación parecía un hecho fundamental en la escuela Zoilo, sin embargo, no recordaba haber leído nunca nada al respecto, ni haber conocido la cuestión en mi periplo académico. Lo que sí tenía claro, es que debía conocer el origen del concepto:

Según Zimmerman (2001) las investigaciones sobre autorregulación aplicadas al campo educativo empezaron hacia finales de los años 70, estando dirigidas a esclarecer el impacto de determinados procesos (establecimiento de metas, autoeficacia, auto-instrucción, aprendizaje de estrategias y auto-control) en el aprendizaje. A mediados de los 80 se fueron estableciendo teorías en torno a algunos de estos procesos, algunas de las cuales se consolidaron. En la actualidad hay siete grandes teorías sobre aprendizaje autorregulado (Zimmerman, 2001), estando algunas de ellas mejor estructuradas y explicando con más exactitud el proceso autorregulatorio, si bien todas han tenido importancia para el desarrollo de este campo. (Panadero y Alonso-Tapia, 2014, p. 12).

He de recurrir a una revista de psicología educativa, de donde se extrae la cita anterior, para conocer que la autorregulación no sería precisamente una materia obtenida de la enseñanza racionalista, como se leía en el documento aportado por la escuela Zoilo.

Sin embargo, ir un poco más allá, puede suponer que conozcamos cómo probablemente hay que remontarse un tanto más en el tiempo para conocer algo más del origen de la categoría emergente que ahora tratamos.

El contacto de Neill con *Reich* fue (...) en 1937. Para entonces «Summerhill» ya tenía unos años de existencia y la doctrina de Neill estaba totalmente consolidada. Sin embargo, la influencia del famoso psicólogo freudiano heterodoxo sirvió a Neill para fundamentar algunas de sus ideas, como las referentes a la libertad sexual —tema en el que Neill fue mucho más moderado, de todos modos, que Reich— y adaptar algunas otras, la más importante de ellas fue la idea de «autorregulación», que Neill puso en práctica con sus alumnos y con su propia hija desde que nació. (Muñoz-Repiso, 1995, p. 414).

Una vez más, la experiencia de una escuela libre, en este caso Summerhill, quedaba silenciada, o bien no se consideraba una investigación sobre autorregulación aplicada al campo educativo.

En todo caso, ya hemos llegado a donde queríamos, pues tanto Reich como Neill figuran, en base a los documentos entregados por las escuelas visitadas, como referencias, constituyendo en la escuela Yemen la base teórica fundamental.

La fundamentación teórica aportada por la escuela Zoilo sobre la autorregulación no supera la cita ya aportada, que la relaciona, no está muy claro el porqué, con la enseñanza racionalista, si bien, al menos durante la existencia de la Escuela Moderna o de Ferrer Guardia, no habría constatación bibliográfica al respecto.

Gracias a uno de los libros que recibí de regalo en el último día de mi estancia en la escuela Yemen, logro definir el concepto, a través de una obra (relacionada con Reich y Neill, los autores a los que a continuación se referirá) que se constituiría en una especie de fuente primaria sobre la materia:

La **autorregulación** viene a ser el sistema de prevención de las neurosis o, lo que es lo mismo, el mecanismo apropiado para mantener la salud mental y física.

El niño es capaz de mantener el equilibrio por sí mismo y **autogobernarse** sin necesidad

de una autoridad y disciplina que enmarque y dirija su vida mediante una educación “sólida, programada, formalista y disciplinada”, tal y como exige esta sociedad de la que formamos parte. [sic] **El amor, el trabajo y el conocimiento son los manantiales de nuestra vida. También ellos deben gobernarla**”. Así rezaba el lema que estaba expuesto en la [sic] Laboratorio de Reich, en Rangely.

La autorregulación en estos autores se basa en el flujo natural de la energía orgónica, la expresión de la pulsación natural, cuya amplitud mayor se refleja en el orgasmo, presente en el metabolismo de la célula y en el funcionamiento de los núcleos celulares que constituyen el organismo. El orgasmo es el regulador del equilibrio de la energía biológica. (Mañas, 2004, p. 51. Se ha respetado la letra negrita de la cita original).¹⁹⁷

Quedémonos, como resumen, en la parte de la autorregulación relacionada con el autogobierno infantil, sin necesidad de una autoridad y disciplina, pues poca aportación personal podría realizar sobre neurosis, energía orgónica (cuestión ya mencionada en esta tesis), o funcionamientos celulares.

Lo vivido en la escuela Zoilo, no estaría precisamente relacionado con esto. Si las bases teóricas de la escuela son eclécticas (Análisis de documentos aportados por la Escuela Zoilo el jueves, 30 de enero de 2014), lo declarado se aproximaba a los planteamientos libertarios:

Idea: Antiautoritarismo. Abolir tanto la opresión como la sumisión.

Bakunin afirma que “la libertad solo se consigue con la libertad y todo problema resuelto a la fuerza, sigue siendo un problema.”

En Cempuis, Paul Robin considera que los mayores deben tener el mayor respeto por la libertad del niño y la niña, por eso imbuye el odio a la autoridad y el espíritu de rebeldía.

En la Ruche, Faure insiste en que el/la niño/a solamente se pertenece a sí mismo/a. (Entrevista Colectivo Escuela Zoilo. Lunes, 8 de diciembre de 2014).

¹⁹⁷ Las palabras en negrita forman parte de la cita original.

Esto es todo lo contrario a la experiencia personal vivida en la escuela Zoilo. Podría incluir a continuación un alto número de citas en las cuales se muestra como no hay ni una sola circunstancia que pretendiera, aparentemente, ninguna clase de autorregulación por parte del alumnado.

La palabra autorregulación solo aparece en una ocasión, por ejemplo, en el documento aportado por esta escuela, y las muestras de autoridad son abundantes, habiéndose presenciado una asamblea en la cual una persona se mostraba omnipresente y omnipotente.

¿Imbuir odio a la autoridad y espíritu de rebeldía en la escuela Zoilo? Por desgracia, todo lo contrario, un centro en el cual hay una líder que parece que todo lo sabe, pues todo lo opina, y donde el futuro, en vista de la siguiente cita, y de sus autoras, no sería la revolución, precisamente:

Las dos adultas fumadoras, una de poco más de veinte años y otra a la que calculo unos cuarenta, afirman que es más difícil permanecer siempre en el sistema reglado, que pasar de Zoilo a la escuela estatal, porque de esta última forma, a través de Zoilo, se enseña a “tolerar la frustración.” Esta me parece la frase más definitoria de la experiencia, y ello me resulta bien triste. (Registro de observación. Escuela Zoilo. Martes, 28 de enero de 2014).

Más que a autorregularse, en Zoilo se enseña a tolerar la frustración, a la resignación, a nada parecido a la rebelión, según esta declaración aportada. Cuando, por ejemplo, la asamblea es un órgano en el cual se recrimina, no se construye nada, y es una adulta, Ila, la que toma la voz y la palabra... de poca autorregulación y poco autogobierno puede hablarse:

Ante la bronca/castigo verbal, Ila saca una conclusión a mi entender cruel: “Sajón, tu nos consideras inferiores, porque no respetas la igualdad.” Ila ha acaparado toda la asamblea, y ha volcado toda clase de críticas a Sajón, el cual, para el único intento de defensa que ha hecho, se le ha rebatido diciendo que no decía lo que pensaba.

(...) Con la muestra de autoridad todo queda claro, se vota y se aprueba la propuesta de Ila por mayoría, a mano alzada.

(...) Ila continúa con la “asamblea-juicio-castigo”: “Laín le dijo al padre de una niña “friqui” y cara de pito.” Ila no para: “Tenéis una excitación que no es normal”... la

recriminación parece no tener fin... “Esta niña está excitada, gritando al resto.” Ila dice que están para ayudar... pero a mi me resulta más adecuado decir que están para imponer. Autoridad total. El resto de adultas no ha hablado en el transcurso de toda esta reprimenda. (Escuela Zoilo. Registro de observación. Miércoles, 29 de enero de 2014).

El número de citas que podrían aportarse en este apartado ocuparía un alto número de páginas, pues la autoridad me ha resultado una constante en la escuela Zoilo, y desconozco como se potenciaría en este centro la autorregulación.

Los talleres en los que se me permitió existir reflejaban un rol docente regulador evidente, y realizar fichas, hojas con problemas y similares no parecería que estuviera estrictamente acorde con el concepto.

Regañar no parece que sea tampoco contribuir a la autorregulación. Si en un espacio tan presuntamente afín a lo libertario, puede desempeñar su tarea una persona cuya dinámica es la constante crítica destructiva... mal vamos. Como investigador, obtuve distintos tratos “más que mejorables” de una persona que me recordaba en exceso a la Señorita Rottenmeier, estereotipo de profesora autoritaria que figuraba en una serie de dibujos animados que transmitían, en los años ochenta, en la televisión española. Y no era a mí a la única persona a la que recriminaba:

Las dos niñas me preguntan el motivo por el cual estoy fuera. Les digo que la verdad es que una persona me dijo algo que no me gustó, y que quizás estoy un poco triste. Me preguntan insistentemente sobre quien fue esa persona, hasta que confieso. Lo siguiente, no puede reconfortarme más. Las niñas me dicen que no les extraña, que no lo cuente, pero que en secreto en su grupo le llaman “la bruja.” Me hace gracia, y les pregunto el porqué. Me dicen que siempre les está regañando... y no sé... pero no me extraña. (Registro de observación. Escuela Zoilo. Jueves, 30 de enero de 2014).

En la escuela Yemen, sí que se produciría algo bastante más aproximado a la autorregulación, sin una autoridad ni disciplina rígidas. A estas alturas de la tesis, ya ha quedado claro su fundamentación en Neill y Reich, por lo cual, no parece que sea un tema que haya que repetir.

Al pie de la letra, en este lugar, no se produce una educación programada y extremadamente formal. Se produce la mediación entre los conflictos, y el alumnado puede convocar un círculo mágico cuando lo estime oportuno.

En los documentos de esta escuela, la autorregulación es una materia que figura muy a menudo:

Para los que defendemos el paradigma de la autorregulación, nos es sumamente importante el preservar la tendencia natural a ese placer por la exploración continua, pues constituye el andamiaje principal del crecimiento armonioso, de la percepción y la conciencia, así como de un conocimiento del mundo cotidiano, tanto humano como natural.

(...) Entendemos aprendizajes naturales en el sentido de adquisición madurativa no forzada psicobiológicamente. Sentimos que van parejos del concepto de autorregulación y actividad.

(Análisis de documentos aportados por la escuela Yemen el viernes, 11 de abril de 2014).

La idea puede leerse como fantástica, o no, pero desde luego la consecución se presenta harto compleja. La presunta “no influencia”, el acompañamiento, el asamblearismo... teniendo en cuenta toda una serie de circunstancias, no serían suficientes para los objetivos autorreguladores de la escuela Yemen, y así parecía reconocerlo su referente, Neill, en algunos casos:

El ideal es que se practique el auto-control desde el momento mismo del nacimiento, empezando por cosas tan elementales como la alimentación y el aseo, porque es el único modo de que el niño llegue a ser plenamente libre (Neill lo practicó con su hija). Los niños que llegaban a «Summerhill» con 8 o 10 años, después de una educación autoritaria, solo podrían llegar a ser «semi-libres», porque venían maleados en muchos aspectos y no sabían auto-regularse siguiendo sus impulsos naturales, sino que actuaban en gran medida por reacción contra el adulto. La imposición autoritaria y el castigo engendran odio y agresividad en el niño, en cambio el niño que vive su propia vida sin miedo es egoísta -solo con el tiempo se hará altruista, si se le deja quemar etapas- pero no es agresivo ni malvado.

La teoría del auto-control se basa en la «firme convicción de que el niños es un ser bueno... innatamente sensato y realista.» (Muñoz-Repiso, 1995, p. 421).

El loable objetivo de la autorregulación en la escuela Yemen no encontramos que afronte un análisis como el recién citado. Es más, parece no tener en cuenta la brutal influencia que hay ahí fuera...

El niño que escribe la carta afirma que le gusta la música rock, patinar, ir con el skate, ir a la playa... y lo va plasmando poco a poco. “En una “peli” dicen que la música rock es la música del diablo”, afirma emocionado. (Registro de observación. Escuela Yemen. Lunes, 31 de marzo de 2014).

Poco después es Tamara quien me dirige su mirada, y directamente le digo que si ella no quiere no juego más, y le recuerdo que le dije que todos los días me piden jugar al fútbol con ellos. (Registro de observación. Escuela Yemen. Lunes, 7 de abril de 2014).

En un momento de aburrimiento personal, tras la comida, veo al alumnado de mayor edad con un pequeño transistor. Primero oyen música latinoamericana, y dicen que es una emisora de “panchitos”... se ríen de la emisora. Pienso que esa expresión calificativa, por usar un eufemismo, la han podido aprender de una serie televisiva.

Posteriormente, cambian de emisora, pasando a otra emisora comercial donde oyen “música pop” norteamericana... sin embargo, en esta ocasión no hay ningún comentario despectivo, más bien lo contrario, disfrutando lo que oyen. Quienes son más mayores no suelen separarse entre sí. (Registro de observación. Escuela Yemen. Jueves, 3 de abril de 2014).

Una vez más, podría “inundar” páginas con citas como las anteriores, que fueron recogidas sin la pretensión de realizar ninguna influencia en el alumnado, sin efectuar preguntas, sin realizar ninguna clase de indagación.

Ignoro si existe una teoría de la “heterorregulación”, pero si no fuera así, habría que desarrollarla. No tengo dudas de que en la escuela Yemen existen acompañamiento, mediación en

los conflictos, asamblearismo... pero hablar de autorregulación, probablemente, sea pasar a palabras mayores, en un mundo como este en el cual vivimos.

Es enormemente complicado no ejercer influencia en niños y niñas, es imposible hablar de autorregulación ignorando por completos las cuestiones relativas al género, en una sociedad androcéntrica, por ejemplo.

Y es que esta tesis no desprecia el planteamiento que se cita a continuación, ni ignora el papel que tiene en la escuela Yemen Reich,

cuyo oficio técnico era el de considerar la neurosis como un fenómeno independiente de la clase social -escribe rotundamente esto último- (...). Nadie parece que puede decir aquí claramente la sencilla verdad: que el niño concreto no es un *desarrollo*, sino una construcción social arbitraria tanto más ciega e incontrolable cuanto más se insista en el llamado a la libertad o a la espontaneidad para justificar los resultados. En esas condiciones, ese llamado no es el objetivo, sino la coartada. (...) O con otras palabras, el campo de la educación y de la cultura sigue estructurado con las categorías de pensamiento de la sociedad del antiguo régimen. Todo parece indicar que practicar el terrorismo de la espontaneidad y de la libertad humanas -moderna versión del ejercicio inquisitorial- constituye el modo específico de poner a salvo la servidumbre, esto es, de remachar el clavo. (Lerena, 1983, pp. 564-565).

Amén. Sin duda, la autorregulación es un objetivo marcado en la escuela Yemen y, más bien, mencionado en la escuela Zoilo (lugar en el cual no se ha presenciado nada parecido). Se ha constituido como categoría emergente, sin ninguna duda, de esta investigación, como así lo atestigua tanto este apartado como la sección correspondiente de la cuestión en la categorización (anexo 8).

Si la contundencia de Carlos Lerena no fuera suficiente, añadamos la obviedad de la clase social, la autoridad del espacio, la disciplina de la alienación del sistema capitalista, la inexistente radicalidad de unos simples juguetes determinados, la brutal destrucción de la ingenuidad infantil por la masiva publicidad de la sociedad de consumo que todo lo rodea, las actitudes premiadas en base a los prejuicios adultos, los hechos castigados con rechazo o indiferencia. El de la

autorregulación sería un camino casi imposible de seguir en la sociedad actual, y en casi cualquier escuela que en ella se encuentre. Hay demasiadas ataduras, control, manipulación... y la senda, no cualquiera podría seguirla... “No más temario consensuado o clase abierta; a partir de ahora, abolición del programa y de la explicación, euforia del discurso libre -sin dueño ni destino. (...) Desde este momento paralización deliberada de la Institución” (García, P., 2000, p. 90).

CAPÍTULO 7

CONCLUSIONES

7.1 Conocido un pasado, llegada a un presente

Alcanzar la meta de este maratón no fue sencillo, pero cada persona elige si desea correr larga, media, corta distancia... o ni moverse del sillón. Como en un maratón probablemente, los

primeros kilómetros de este trabajo no presentaron grandes complicaciones, pero, a pocos kilómetros de finalizar el recorrido, los obstáculos no auguraban un tranquilo final.

Retrotrayéndonos a aquellas páginas donde abordábamos el foco de esta investigación, hemos de recordar como se trataba de aproximarnos a una forma de ejercer la labor educativa no reconocida, alegal, cuando menos, con las dificultades que ello implicaría.

Antes de ello, se había establecido un marco, del cual poca información se disponía. Y obviamente, antes de saber la vigencia de algo, previamente a conocer si una cuestión sigue en vigor, o parte de ella, hay que conocerla.

El trabajo historiográfico daba sus frutos, gracias a la Fundación Francisco Ferrer Guardia, sin la cual esta tesis, en sus primeros pasos, no habría sido posible, ya que la bibliografía sobre la Escuela Moderna apenas empleaba fuentes primarias en sus análisis, como se ha intentado acreditar.

Pese a que se abordó la biografía de Ferrer previa a la creación de su institución, pues resultaba un factor relevante para entender diversos asuntos, no íbamos a perdernos en todas las anécdotas de su vida, ni seguramente sea especialmente seria la bibliografía que ello se esmere.

Se pretendía realizar un análisis pedagógico, un desmembramiento de la Escuela Moderna, y eso no estaba en ningún libro, sino en los *Boletines de la Escuela Moderna*, especialmente, en los de los primeros cursos, de los cuales se ha dispuesto.

Los *Principios de moral científica* suponían también una gran ayuda, pues si diversos teóricos afirmaban que en la Escuela Moderna se deseaban inculcar tales o cuales valores, Ferrer dejó constancia de cuales fueron, a su entender, los ideales que debían desarrollarse en la Escuela Moderna y, en sí, en las escuelas racionalistas y científicas.

Y ya que hablábamos de vigencia, y teniendo en cuenta que la gran mayoría del alumnado del Estado español se encuentra en escuelas legalizadas, no podía dejarse atrás un amplio análisis de la situación actual.

Conocido todo aquello que se podía obtener de las fuentes primarias para establecer nociones de la realidad que implicaba la Escuela Moderna, hace más de un siglo, labor que se desarrollaría lo más minuciosamente posible, el realizar una radiografía de la enseñanza en el Estado español no sería precisamente fácil.

De las fuentes menos cuestionables en este aspecto, por ser básicamente las únicas primarias, se decidiría acudir a las leyes, completando análisis con estadísticas oficiales, aquellas en las que se basan para mantener al sistema de enseñanza con ese síndrome de reforma permanente del cual ya habló Mariano Fernández Enguita (1990b) hace ya bastantes años.

Establecer una determinada comparación de un macro-sistema con una escuela del siglo pasado no fue en modo alguno sencillo, y se trató de desarrollar de la manera más correcta y

coherente posible.

A la complejidad de todo lo mencionado, se añadían todas las dificultades que se encontraban en el acceso al campo, a la primera escuela libre que se deseaba visitar, siendo eso, de primeras, un detalle no previsto inicialmente.

La gestión, e inconvenientes que se iban añadiendo con el paso de los meses no suponían, precisamente, un extra de motivación al voluminoso trabajo de lectura, análisis y reflejo por escrito que se realizaba.

Tampoco la temporalización del trabajo coincidía con la planificación establecida, pues la escuela Zoilo propuso una fecha, única, irrefutable, innegociable... curiosamente, una semana que constaba de cuatro días, por ser el quinto día festivo.

Hay quien cree en las casualidades, y quienes no creen, y aunque no me posicione en dicho terreno, sinceramente, por todo lo vivido en la escuela Zoilo, creo que no les agradaban las visitas, y que se seleccionó una semana de cuatro días, por ello.

Realmente era de la opinión según la cual las escuelas libres tendrían una amplia base teórica, una dinámica que prácticamente iría sobre ruedas, una felicidad casi natural por formar parte, personas adultas y jóvenes, de un aprendizaje libre, crítico, constructivo, y hasta casi reivindicativo.

Una cotidianidad libre de la burocracia del Estado, de sus reglas, de sus imposiciones, docentes en grupo llevando a cabo una labor cooperativa, en lo magistral y en la gestión colectiva del grupo.

Documentación diversa, publicaciones, toda una bibliografía que me haría aprender enormemente, sobre la cual se referirían, dejándome con la boca abierta. Y, sí, así me quedé, pero no por el mundo de fantasía y color que imaginé, sino por la realidad que encontré, y que aspiré a abandonar lo antes posible.

En modo alguno esperaba encontrar personas con las cuales no compartir absolutamente nada, que parecían de un mundo distinto al que personalmente habitaba, que ni mirarían, ni interaccionarían con quien las visitaba, pues, supongo, creerían que ya lo sabrían todo, o que un desconocido poco tendría que aportarles, pese a que se interesaba por lo que llevaban a cabo.

Miradas no encontradas, palabras no respondidas, expresiones desagradables no cuestionadas como medio de no crear discusiones absurdas, inexistencia de sonrisas, de afectividad, conflictos, a mi entender, absolutamente absurdos, que ocupan horas de culpabilización a niños y niñas de muy corta edad, cuyo desarrollo psicológico, y necesidad de actividad, parecen querer encorsetarse, en una escuela, Zoilo, en la que no se sentía libre ni quien investigaba... que hasta sufría los mismos “regaños” que el alumnado.

El foco de investigación no pretendía ninguna clase de datos estadísticos, ni establecer ninguna clase de generalización, pues esto no sería posible, por todo un cúmulo de cuestiones, especialmente, partiendo de la bases de que nos encontramos en un estudio de casos.

Comprender, pese a lo complicado que iba a ser, los fenómenos vividos, registrar toda clase de hechos, cuyo sentido después se lograría a través del proceso de categorización, con la triangulación pertinente.

Desde luego, no se esperaba, ni se podía sospechar, que las escuelas tardarían meses en concederme una entrevista, llegando hasta lo insólito que se consideraría que la escuela Zoilo ofrecería páginas de un libro para contestar a solo diez preguntas, pues la entrevista inicial le parecía muy extensa... tras el rechazo inicial a contestar en persona, con grabación de audio... o sin ella, y la mentira que supuso que me dijeran que contestarían a todas las preguntas que deseara por correo electrónico.

Me resulta particularmente duro emplear la palabra mentira en una tesis doctoral, pero en ningún caso pude imaginar ya no solo el tratamiento personal recibido, sino que el documento de negociación fuera... ¿Ignorado? ¿No leído? O, en resumen, considerado irrelevante.

Si uno de los objetivos que pretendí, a la par que preocupación, sería el tratar de plasmar la descripción de lo acontecido, narrar los fenómenos, analizarlos... de la manera más precisa posible, ello se habría logrado a través de un registro, a través de la observación, poco participante, permitida.

El deseo de este trabajo ha sido que cada afirmación realizada, tuviera su consistencia en los pertinentes datos cualitativos, ya fueran obtenidos de la observación, las entrevistas, o los documentos.

Y es que de ello se trataba, pues la triangulación, hasta con un cuadrante como cuarta fuente, ha sido básica, si bien en Zoilo no se lograrían, apenas, recabar opiniones personales de sus profesionales, pues así lo desearon.

Desvelar, hasta cierto punto, secretos de las escuelas ha sido una labor absolutamente inesperada, obtenida gracias a las fantásticas relaciones establecidas con el alumnado de ambas escuelas.

Su ingenuidad infantil, y la confianza que iban adquiriendo conmigo (casi inversamente proporcional a la que obtenía con las adultas), me hacían llegar hasta terrenos a los que, probablemente, a lo mejor otra persona habría tardado gran cantidad de tiempo en descubrir.

No maté nunca el niño que hay en mí, no olvidé mis juegos, mis gamberradas, mis chistes, mis ganas de hacer deporte, mi consola, mis amistades, las formas de relacionarnos que teníamos los niños y niñas de mi generación... y eso me hacía no solo no alejarme del alumnado que visitaba,

sino lograr que no me vieran como algo parecido a una autoridad.

Es cierto, quería jugar, no solo ver como jugaban. Quería aprender, no solo ver como aprendían. Quería que obtuvieran todo lo que desearan de mí, y yo conocer lo máximo posible. Pero en las escuelas el deseo parecía ser que este investigador no solo no llevara a cabo una observación participante, sino que no disfrutara, que no contaminara al alumnado... pese a que no sabían si mi presencia pudiera ser beneficiosa, o no serlo, si pudiera ser constructiva, o no serlo.

Lugares en los que parece que las adultas no tuvieran nada que aprender, pues ya son expertas en no sé muy bien qué cosa. En los que no hay ninguna clase de interés por conocer a quien viene, sino más bien deseo de que se marche.

Construir un mundo nuevo... no, más bien continuar con una escuela, aislada, hasta del resto de las escuelas libres del Estado español, si bien es cierto reconocer que la escuela Yemen si había establecido relaciones con algunas escuelas... sorprendentemente, obviando algunas que estaban cercanas a su localidad, ignoro el porqué.

Si el foco de investigación era la realidad, aquello que podría vivir por un corto, pero intenso período de tiempo, ahí se produjo el aterrizaje, primero en Zoilo, y después, el de emergencia, en la escuela Yemen.

Y no me cabe la menor duda de que la realidad fue lo presenciado. Obviamente, no puedo determinar si, tras mi marcha, o en este nuevo curso, todo ha sido maravilloso. Pero mal indicador cuando el objetivo de dos de las docentes más jóvenes es ayudar a tolerar la frustración, frase ya mencionada en diversas ocasiones, pero que no puede ser ignorada por el impacto creado en el investigador, y por todos los significados que posee.

Mal indicador conocer que el alumnado llama a una docente, la bruja, y que no solo, por tanto, es desagradable conmigo. Su imagen se me asemeja a la típica profesora autoritaria, rígida, como ya comentaba, una especie de Señorita Rottenmeier, de la serie televisiva de dibujos animados *Heidi*. Me encantaría soñar con que esta señora, pese a su edad, ha transformado su forma de relacionarse radicalmente... pero los sueños, sueños son.

La cantidad de “estímulos” de la sociedad actual puede suponer que sea difícil el mantener con interés a niños y niñas a partir de los doce años, por establecer una edad de presumible comienzo de la adolescencia. Ello no es óbice para la falta de actividades para el alumnado de esta edad, y en adelante, minoritario por otra parte, en ambas escuelas, cuyo aburrimiento, en mi opinión, era una constante, así como su práctica inactividad.

Que la astronomía, el inglés y la “lengua creativa” fueran los únicos talleres que se ofrecieran a dos grupos diferentes en Zoilo, esa extraña relevancia, que se pudiera proyectar en esta escuela una película donde niños y niñas de seis años pudieran observar por primera vez la

violación de una mujer, que en este espacio igualmente no pudiera verse en el cuadrante (anexo 4) actividad deportiva alguna, ni historia, ni sociología, ni tantas cuestiones tan trascendentes seguramente, y sí, por ejemplo, repostería, masajes u orígenes del deporte... son todos hechos que nunca se habrían podido conocer de no estar ahí, en el terreno, en la realidad.

El acompañamiento, o la teoría de la autorregulación, no eran cuestiones que conociera, y presenciarlas en directo, impacta. En una sociedad en la que, por ejemplo, el fomento del consumo o la influencia televisiva “acompaña” desde la más tierna infancia, donde los valores autoritarios, heteropatriarcales, no precisamente ecologistas, insolidarios, competitivos... son los que “regulan” una convivencia en la que el lucro económico es el valor supremo, junto a la cultura empresarial, inculcada, sin disimulo, por el sistema de enseñanza estatal... no podía sospechar que se viviera una dinámica educativa en un lugar cuyo lema es “niñ@s libres, niñ@s felices.”

Sin duda alguna, la emocionalidad, la afectividad, y todo lo relacionado con los sentimientos, es un conjunto complejo de hechos a tratar, sin relegarlos a un segundo plano, no habría un porqué de ello.

Pero subirlos a lo alto del pódium, no trabajando todo lo que acontece fuera, que, personalmente, aunque se hiciera, considero que, aún así, seguiría siendo difícil de contrarrestar, supondría mantener, solo temporalmente, en horario escolar, al alumnado en una burbuja de felicidad, en una especie de libertad... en una jaula, saliendo de la cual, fuera, no se hayan dicha libertad y dicha felicidad.

Publicaba el diario *El Mundo*, el jueves quince de enero de 2015, en su versión digital, que la utilización de medicamentos antidepresivos en el Estado español se ha triplicado en diez años, según los datos publicados por la Agencia Española de Medicamentos y Productos Sanitarios (AEMPS), que analiza el consumo desde el año 2000, cuando el número de dosis por cada mil habitantes y día (DHD) consumidas fue de 26,5, hasta el año 2013, cuando registran 79,5 dosis consumidas.¹⁹⁸

3.559 personas se suicidaron en el año 2012 en el Estado español –según el Instituto Nacional de Estadística–, cifra que suponía un incremento del 13,3% respecto al año anterior,¹⁹⁹ y a simple vista, puede comprobarse que ello implica una media de casi diez suicidios diarios.

Sumemos una cifra de paro en torno al 25%, es decir, una de cuatro personas no tiene ingresos en el Estado español, sumemos el número de personas por debajo del umbral de la pobreza, añadamos el número de desahucios creciente... “Niñ@s libres, niñ@s felices”... ¿Para qué mundo?

Pero el análisis de una sociedad enferma, pese a que los medios de comunicación la

¹⁹⁸ Recuperado de <http://www.elmundo.es/salud/2015/01/15/54b796b6ca47415a668b457c.html>

¹⁹⁹ Recuperado de http://www.eldiario.es/sociedad/SUICIDIO-ESPANA-TASA-SALUD-PUBLICA_0_300970441.html

muestren, precisamente, como feliz y libre, no es el objeto de este trabajo precisamente, si bien escuelas que no tienen esta clase de informaciones, de realidades, bajo mi punto de vista no se ubicarían correctamente en el mundo en el que forman parte, con una economía capitalista y unas instituciones supranacionales que, si se conocen, quizás hasta asusten.

El racionalismo educativo, la enseñanza científica, a la que aspiraba Ferrer Guardia no es que solo fuera “antisistema”, como se encontraría calificada hoy día por los medios de comunicación de masas, sino que pretendía mostrar todas las realidades, a la par que inculcar toda una serie de principios morales, y su función, así como ayudar a que niños y niñas entendieran cómo funcionaba ese mundo.

Ya hemos visto el racionalismo de las escuelas visitadas. En Zoilo, se puede leer desde que es una escuela que educa según los valores de la anarquía, hasta que es ecléctica, o que la libertad es “obligación para”... para presenciar toda clase de actos que solo reflejarían, más bien, esto último, con una líder omnipotente, y su ministra del interior.

La escuela Yemen aspira a la libertad y felicidad de su alumnado en su centro. La misión de la enseñanza es estimular el pensamiento, pero no inculcar teorías, frase de Neill, principio de esta escuela. Tampoco con, básicamente, una hora, o poco más, de trabajo intelectual al día, posiblemente se lograría inculcar gran cosa. Solo conocer la media horaria que pasa la infancia frente al televisor indica quien “educa.”

Facilidades encontradas en los espacios, pocas, o ninguna. Estaré eternamente agradecido por la posibilidad de poder adquirir un trocito de su realidad, solo ese que podía observar a simple vista.

Zoilo no me mostraría ninguna clase de fichas, ni de material escrito en torno a cómo se desarrolla la dinámica diaria, mensual, trimestral, o anual, a cómo se organizarían. Ni tan siquiera pude determinar qué son las pruebas, si se constituyen en exámenes en toda regla... pues lo parecían. Es muy difícil investigar así.

En Yemen todo parecía más sencillo, hasta que diversas niñas me informaron del libro de normas de la escuela. No se me informó de ello, y preguntadas al respecto, se pasó desde a negar su existencia, a considerar que solo eran hojas sueltas de funcionamiento interno... para luego corroborar abiertamente su existencia en una asamblea, donde pude conocer que la sinceridad era una de las normas de dicho documento. Ojalá conmigo hubiera existido dicha sinceridad, pero no fue así, especialmente en este asunto de tal trascendencia para conocer las bases de funcionamiento de un espacio. El investigador debía mirar, apuntar de vez en cuando algunas cuestiones... y punto; esta es la dinámica vivida, que nunca se me expresó previamente, pues el documento de negociación pareciera haber sido como un folleto publicitario indeseado, que lees por encima, y lo

tiras.

Probablemente la ilusión de este investigador era alta, y con ello, la predisposición, demasiado positiva para con los lugares visitados. Sin embargo, en estas escuelas no era una alegría contar con una persona nueva, sino más bien un trámite, hasta un estorbo, lo cual no entendería, pues no tienen obligación alguna de aceptar visitas. Y si las aceptan, ¿Por qué “no gustan” de mostrar sus realidades? Quizás esperan personas que no les interese realmente a donde van, pues solo quieren rellenar una ficha de prácticas realizada por obligación. En este sentido, no tengo calificación para cuando, en Zoilo, me ofrecieron firmarme cualquier documento que acreditara que había permanecido allí tres semanas, aunque permaneciera cuatro días. Les expliqué que, por mucha imaginación que tuviera, no podría inventarme un diario de investigación, base fundamental de la parte empírica de este trabajo, raíz de esta tesis doctoral... creo que nunca logré que entendieran estas cuestiones, bajo la premisa de: no hay más ciego que quien no quiere ver.

Si la coherencia es, según el Diccionario de la Real Academia Española, la conexión, relación o unión de unas cosas con otras,²⁰⁰ en Zoilo esto no es lo vivido precisamente. No encontré la conexión entre talleres, o asignaturas, con el mundo real, no encontré consenso entre el profesorado, con una jerarquía clara, no vi la unión de castigos, reprimendas y actitudes desagradables con ningún planteamiento pedagógico de aquellos en los que, con su eclecticismo, dicen fundamentarse.

La segunda acepción de coherencia que nos aporta la fuente citada es actitud lógica y consecuente con una posición anterior.²⁰¹ Esto sí sería lo vivido en Yemen, pues aspiran a la libertad y felicidad espacio-temporal del alumnado, y esto en un espacio donde reina el juego, no sería especialmente complejo, salvo para el alumnado de mayor edad, que quizás no requiere tanto juego infantil y sí otra clase de actividades, que personalmente no pude presenciar.

Recordemos, en este punto, para no prolongar en exceso la extensión de este epígrafe, cuáles fueron las pretensiones de esta investigación, comenzando por la primera de ellas, como era el conocer si las escuelas libres visitadas mantendrían nexos de unión, en lo teórico, o en lo práctico, con lo que se llevó a cabo en la Escuela Moderna.

La reflexión en torno a esto sería breve, y contundente, teniendo el contenido de todas las páginas previas a este momento: poco, o nada. Nunca pude sospechar que un epígrafe fuera a constituirse en una realidad tan aplastante: “De Escuela Moderna a escuelas libres... de perspectivas sociales transformadoras.”

Sobre la pretensión relacionada con el deseo de saber si habría relación entre la teoría que

²⁰⁰ Recuperado de <http://buscon.rae.es/drae/srv/search?val=coherencia>

²⁰¹ Ibidem.

las sustenta y la práctica, se logró saber lo que dejaron conocer sobre cómo funcionan, y eso es precisamente lo que se acababa de mencionar, relacionándolo con la coherencia.

Tan positivo puede ser tener un referente como no tenerlo, tan negativo puede ser el seguir las ideas, en exclusiva, de teóricos del siglo pasado, como afirmar mantener un eclecticismo que deriva en algo de compleja definición en pocas palabras, como sucede en la escuela Zoilo, pues no lograría encontrar un nombre, o una breve descripción analítica de lo vivido.

Habría un alto número de modelos educativos, y hasta de modelos de sociedad, de propuestas de solución a los problemas actuales... sin embargo, el mantenerse totalmente en desconexión con el mundo exterior no sabría hasta qué punto puede relacionarse con la educación.

Podemos hablar de libertad y felicidad, de igualdad, de fraternidad, de sueños, de posibilidades... pero la abstracción que supone el hecho de tener como principios valores tan ambiguos, y sobre todo, poco relacionados con una dura realidad, contrasta, precisamente, con dichas cuestiones... y no reflejará posiblemente gran coherencia, pues no existe nexo de unión con aquello que traspasa las puertas de las escuelas.

Centrándonos ahora en las cuestiones mencionadas en el epígrafe correspondiente, recordémoslas:

Como cuestiones que derivarían estas pretensiones, surgirían varias, como forma de concreción:

- ¿Se puede hablar en estas escuelas de enseñanza racionalista y científica, con unos principios claros?
- ¿Se produce coeducación sexual y de clases sociales, con relevancia de materias como la higiene y el juego?
- ¿Qué papel tiene la función docente?
- ¿Cómo se evalúa? ¿Hay premios y castigos?

La respuesta a la primera pregunta roza el no, o lo afirma, o, aún, lo supera. Llegando a lo más primario posiblemente del racionalismo, el razonamiento, este es que directamente no lo encontraba en la escuela Zoilo.

En Yemen todo seguía una pretendida lógica, la de W. Reich, en concordancia con A. S. Neill, la autorregulación, el acompañamiento, el no inculcar teorías... eso sí, con las teorías de la Escuela Española de Terapia Reichiana, o... ¿Acaso eso no son teorías?

Ignoro, por completo, la libertad y la felicidad que implica, necesariamente, que determinado alumnado, limitado en número, haga maquetas, tiendas de campaña, o arregle bicicletas, por ejemplo, hechos acontecidos en Zoilo... como desconozco, igualmente, como este tipo de actividades contribuye a un mínimo de ese estimular el pensamiento, especialmente si le añadimos la “coletilla” de crítico.

De Zoilo, directamente, no encontré base teórico-práctica que sustentara su proceder. Eclecticismo en lo teórico (según documento de 1988), “endiosamiento” de Josefa Martín Luengo (fallecida el uno de julio de 2009), que hasta se reflejó en no querer aportar respuestas personales ni a una entrevista de tan solo diez preguntas, necesitando recurrir al último libro en vida de dicha señora para contestar... y unas dinámicas en las que no encuentro base teórica ni fundamento especial o concreto.

Ni vertiente radical-revolucionaria alguna, ni atea-militante, ambas consideradas como propias de la enseñanza racionalista de la Escuela Moderna de Ferrer Guardia, pudieron presenciarse en las escuelas visitadas, ni tan siquiera de forma aproximada.

La vigencia de la enseñanza racionalista, por tanto, en los centros conocidos, durante el tiempo que se realizó esta investigación, sería prácticamente inexistente, no estando presente ni por asomo.

Circunstancia análoga podríamos decir la enseñanza científica, de difícil disociación con la anterior, como ya hemos visto, de la enseñanza racionalista. Ello no vendría dado porque no haya ciencias, pues en ambas escuelas sí había matemáticas, o rincones, o talleres, al respecto...

La ciencia era una herramienta fundamental para luchar contra los dogmatismos de todo tipo y rango, no presentándose como algo neutro, sino con el hecho revolucionario que constituía su verdad.

Durante la estancia en la escuela Zoilo, lo que primaba era el inglés, la lengua y la astronomía (anexo 4), y en Yemen, el taller de números, de historia, o de guitarra, y proyectos como la realización de la maqueta de la escuela, las tiendas de campaña (tipis), y el juego, existiendo en ambos fichas que el alumnado tenía que/podía completar.

Diferencias con la escuela estatal, algunas; similitudes con la Escuela Moderna, pocas, y de enfoque, ninguna, lo cual a estas alturas del trabajo ya debería haber quedado suficientemente acreditado.

En lo concerniente a los principios, más de lo mismo. En Yemen, directamente, tratan de que se logre una felicidad, un desarrollo personal, y una capacidad de expresión libre, más que transmitirse valores concretos y cerrados. La Escuela Española de Terapia Reichiniana es de suponer que desea, quizás, transmitir unos valores abstractos y abiertos, si bien, no estaría claro

cuáles serían, salvo que estos sean los de la sociedad capitalista de consumo, pues desde luego estos no se rebaten en ningún modo, o al menos eso es lo presenciado durante mi estancia.

Lo ocurrido en Zoilo es bastante más insólito, y como ya se ha afirmado, existe la posibilidad de transcurrir desde los valores de la anarquía (no definidos por esta escuela), al eclecticismo... para, en realidad, personalmente presenciar una dinámica marcada por el completado de fichas como trabajo intelectual, talleres concretos no precisamente relacionados en nada con lo que se pudiera leer en *Principios de moral científica*, asambleas transformadas en juicios-castigos (con extensos puntos tan trascendentales como que un niño de seis años diga cara pito o friqui)... y bajo las palabras de una adulta líder, cuyas opiniones en la asamblea están por encima de cualquier otra, no formalmente, pero sí en la práctica.

Circunstancias muy concretas, mencionadas ya todas, como educar para tolerar la frustración, que una docente sea denominada la bruja, que el único niño de quince años desee ser militar, o que se proyecte “En busca del fuego”, película de 1981 donde no faltan violencia, asesinatos, autoridad, degradación de la mujer y violación de una de ellas, con la patética -por usar un eufemismo- excusa de que el alumnado contempla por televisión circunstancias peores... no muestran precisamente que se eduque en los valores de la anarquía, precisamente, sino más bien en todo lo contrario, en los valores dominantes de la sociedad neoliberal.

Entender la coeducación sexual como algo más que unir a niños y niñas en las mismas aulas nos llevará a una nueva mirada a las escuelas, que igualmente no cosechará grandes resultados positivos.

No se ha presenciado ninguna clase de atención al análisis de la sociedad patriarcal, y con ello, ningún combate a sus estereotipos de género, ninguna atención a toda una serie de circunstancias que perpetúan los roles de niño-hombre, y niña-mujer.

Atender a obras como por ejemplo *Como se enseña a ser niña* (Moreno, 1993), o *Una pedagogía popular feminista* (Korol, 2007), contribuyen a abrir los ojos sobre toda una serie de circunstancias que ni tan siquiera he visto que se conciban en estas escuelas.

La proyección de “En busca del fuego”, en la escuela Zoilo, precisamente supone la consideración de la mujer como inferior en todo al hombre, sumisa a él, siendo hasta objeto de violación... sin ningún problema.

Todavía en este siglo XXI hay un número de personas, no desdeñable, que considerarán que no hay que intervenir, que no debe producirse una educación feminista, que no hay diferencias consustanciales de género...

No puedo afirmar con rotundidad si este sería el posicionamiento de las escuelas visitadas, pero si puedo afirmar claramente que no hay ninguna apuesta por dicha educación recogida ni en

observaciones, ni en entrevistas, ni en documentos.

En lo concerniente a la coeducación de clases, ya se expresó, por ejemplo, la retribución que implica percibir el salario mínimo interprofesional, o las cifras del paro; estas no son las circunstancias comentadas por el alumnado de las escuelas libres con respecto a sus madres y padres.

De la entrevista con la escuela Yemen obtuvimos que nadie queda fuera de ella por cuestión económica, con lo cual la coeducación de clases, al menos, podría ser un hecho. Sobre la escuela Zoilo, solo podemos aportar lo que nos expresaría una niña, según la cual su familia solo habría podido permitirse pagar su matrícula, y no la de sus hermanos. Todo la información no recogida por la observación participante, habría sido recogida a través de una entrevista con alguien de la escuela Zoilo, pero no estaban por la labor.

Como se ha podido ver en el informe, no pude registrar carencias económicas por parte de ni un solo niño, ni de ninguna sola niña, más bien indicativos de que no sufrían precisamente ninguna penuria económica.

Y pese a lo expresado por la escuela Yemen, sobre que nadie quedaría fuera de su escuela por cuestión económica, gracias a distintas fórmulas... no ignoraremos que el precio de su mensualidad, el curso 2013/14, era de 350 euros.

¿Quién podría pagar esa cantidad de dinero, con la situación económica actual? ¿Qué clase de personas disponen de esa cifra, como excedente, mensualmente? No precisamente quienes se hayan por debajo del umbral de la pobreza.

La posibilidad, por tanto, de coeducación de clases sería factible en la escuela Yemen, no pudiéndose determinar dicha cuestión en Zoilo, si bien el único dato cualitativo disponible, el testimonio de una niña, no indicaría que cualquier persona pudiera permanecer ahí.

No se ha presenciado ninguna conversación, ninguna actividad, ningún taller, ningún rincón... relacionado con la pobreza, con las diferencias entre clases sociales, con el consumismo o el capitalismo, nada que indique que ni una sola persona de ambas escuelas fuera de clase obrera, y no de clase media, o media-alta.

Y eso serían los datos, y los “no datos.” Quizás haya un alto número de hijos e hijas de clase obrera, pero no lo manifestaron, o a lo mejor hay talleres relacionados con las diferencias sociales, con la desigualdad económica, o películas... pero no los presencié, tampoco como actividad prevista para un futuro próximo.

El valor educativo que tenía la higiene en la Escuela Moderna tampoco es una cuestión vivida ni en la escuela Zoilo, ni en la escuela Yemen. Niños y niñas si limpiaban algo dichas escuelas, pero la trascendencia del hecho higiénico en la visión pedagógica de Ferrer transcendía, de

sobra, esa circunstancia.

Por ejemplo, nunca vi a ninguna persona en estas escuelas lavarse los dientes, ni talleres, ni rincones, ni proyectos... relacionados con la higiene. La plaga de garrapatas ocurrida en Yemen es otro de los hechos insólitos conocidos, y transmitidos en este trabajo.

La escuela Yemen, en la entrevista concedida, afirmaba que allí el juego es todo. El problema es analizar el alcance de los limitados juegos, así como conocer cual sería el método para casar autorregulación con un mundo real exterior que bombardea.

Cuando era joven, y no precisamente alumno de nada parecido a una escuela libre, recuerdo que todos los niños queríamos jugar al fútbol, constantemente, y las niñas no jugaban, ni se concebía, ni nunca lo intentaron.

25 años después, en una escuela libre, como se autodenomina Yemen, sucede exactamente lo mismo... ¿Casualidad, o fruto de la no intervención frente a la “heterorregulación”, es decir, la regulación externa del alumnado por la sociedad, exterior a la escuela, que lo rodea?

En Zoilo se habían librado del fútbol con el “carácter libertario” que las caracteriza, es decir, prohibiéndolo, ya que su única característica parece ser su competitividad, y ya de paso casi acaban con los chistes, que discriminan...

Yemen era más sutil, y “solo” no se permitía recuperar al alumnado los balones que acababan en la azotea. Fue sorprendente ver como los niños, al acabar el balón en dicho lugar, dejaban el juego, resignados.

Quizás su autorregulación les haría querer recuperar el balón, hasta escalando, si fuera necesario, o ingeniando algo para subir... aquí ya tenían más que claro que lo sucedido era el fin del partido, en este caso había otros factores por encima del valor supremo que era la “autorregulación.”

Cierto es que en estas escuelas se juega más que la media, pues habitualmente en las escuelas estatales, concertadas, o privadas, es de prever que, básicamente, se jugará solo la media hora concedida al recreo.

De nuevo, 25 años después, me encontraba, por ejemplo, en Zoilo, con los mismos pillapilla, poli-caco, chistes de “Jaimito”, y toda una serie de circunstancias que reflejaban ya no solo que parecía que el tiempo no hubiera pasado, sino que me encontrara ante niños y niñas totalmente normalizados y normalizadas, sin ningún matiz que me hiciera percatarme de que me encontraba ante futuras personas revolucionarias. Eso sí, un niño, con un problema bien visible de obesidad, me entregó unos dibujos de símbolos anarquistas... que, personalmente, dudo que supiera, tan pequeño, lo que significaban.

La estancia en Yemen si me permitía ver más juegos, pues había más opciones materiales,

pero ello no implicaba que se usara como herramienta educativa, sino como valor en sí, es decir, el juego con lo que había, se consideraba algo así como juego libre.

El juego en la Escuela Moderna se orientaba como herramienta de transmisión de principios, en general, todo en este espacio se concebía así. En la escuela Zoilo, la impresión que me llevo es la de un lugar donde el juego ocupa el espacio de cuando no había nada mejor que hacer; en la escuela Yemen, no lo es todo realmente, pero casi, pues aproximadamente desde las doce de la mañana, cada día, se sale al exterior de la casa a jugar... y el alumnado de mayor edad, a relacionarse, apartado del resto... o esto sería, en líneas generales, lo presenciado.

Por todo ello, existiendo el juego en ambas escuelas, y por lo tanto, estando vigente, nuevamente la diferencia con la Escuela Moderna estaría en el enfoque, y la distancia que habría entre el juego en las escuelas visitadas, y lo que se pretendía con él, en el centro de Ferrer, es considerable.

Sobre la relevancia de la función docente, una frase, ya empleada, y encontrada mientras se hablaba de la escuela libre Tximeleta, es también fundamental para entender lo que se quiere expresar: no hay educación en la libertad si no la transmite alguien que es libre, no hay educación en la solidaridad si no la hace quien es solidario, ...se necesita gente transformada para tener una influencia transformadora.

Gente transformada no es quien impone su criterio, su voz, sus opiniones, y hasta sus castigos, sobre el resto, pese a que su dominio se vea justificado con votaciones que, obviamente, obtienen los resultados que las adultas deseaban. Gente solidaria ignoro hasta qué punto sería quien no forman parte de ningún colectivo, de ninguna clase, y cuyas actividades no reflejan ya no solo lo que sería una solidaridad individual, sino ninguna clase de fomento de algo llamado apoyo mutuo, principio fundamental de esa anarquía que afirma su “libro de respuestas” que es el valor principal con el que educan en la escuela Zoilo.

No encontré grandes diferencias entre el profesorado que habría encontrado en mi infancia con el que me toparía en Zoilo. El escuchar una frase, de el único niño de quince años de la escuela Zoilo, que pedía contar un chiste si no se le decía a las adultas, ya refleja unas formas de relacionarse, cuando menos, cuestionables.

En Yemen, directamente, al no pretenderse inculcar ningún valor “concreto y cerrado”, sino solo acompañar, dentro de la teoría de la autorregulación, el profesorado no lleva a cabo una labor pedagógica evidente, sino sutil.

Puede haber talleres de una dinámica según la cual, quien lo lleva a cabo enseña, y hasta pide deberes (llamados por Mai, y con ello por el resto del alumnado, quereres), incluso solicitando memorización.

Si alguien pretende mostrar la más mínima técnica, de lo que sea, o al menos eso viví “en mis carnes”, las profesionales están atentas para cortar, de inmediato, el intento... pues es “influir.” Allí las adultas no influyen, ni bien, ni mal, ni regular, con lo cual la influencia suprema de todo lo exterior se reproduce sin ningún problema.

No he visto adultas jugar con el alumnado en ningún caso, estando prácticamente prohibido, de facto, en Yemen. En Zoilo, se imparten talleres, y se realizan fichas, con la supervisión de las adultas.

Unas docencia revolucionaria no ha sido lo vivido en las escuelas Zoilo y Yemen, ni nada parecido. Ayudar en rincones, acompañar, impartir talleres, colaborar en proyectos... no es ello lo que la Escuela Moderna precisaba exactamente, sino profesionales expertos en materias científicas, y capaces de infundir toda una serie de principios tendentes a colaborar en la gestación de personas morales.

Si el castigo es un acto de odio, los presenciados en Zoilo ya han sido reflejados. Si a los exámenes solo se les ha cambiado el nombre por el de pruebas, la esencia sería la misma. Cuando los conflictos se tratan por medio de la reprimenda de una adulta, como fórmula mágica, poco novedoso sería el método.

No lograr ver, o, más bien, interpretar, cuando un niño se coloca en posición fetal de defensa frente a la verborrea de una señora, a mi juicio, es alarmante. Este investigador, al ver situaciones tan evidentes como esa, en una asamblea en la escuela Zoilo, no daba crédito a sus ojos.

En Zoilo presencié castigos, y algo, que si no eran exámenes, mucho se le parecía. En Yemen no habría castigos, ejerciéndose la mediación como técnica, ni tampoco habría exámenes ni pruebas como las de Zoilo, o al menos no las presencié.

Como otros hechos destacables, sería la no existencia de boletines por parte de ninguna de las dos escuelas, en los cuales difundir sus actividades. Nada escuché sobre excursiones en Zoilo, y realicé una con el personal de la escuela Yemen, que además planteaba unas convivencias con alumnado de dos escuelas libres.

Algo relacionado con las conferencias dominicales -misas de la ciencia-, no presencié en las escuelas, si bien en Yemen se expresó que existían conversaciones pedagógicas, que se realizan entre profesionales, padres y madres, incluso otros profesionales, y que pueden llevarse a cabo en la escuela o fuera de la escuela (anexo 6).

Como conclusión a todas estas páginas, he de decir que se ha logrado tanto una aproximación al pasado, como a un presente concreto, describiéndose de la mejor forma posible las situaciones vividas.

Sin ser filósofo, se ha logrado efectuar un viaje de ida y vuelta desde lo ontológico,

entendido como aquello que trata de la naturaleza y de la organización de la realidad, de lo que existe y emerge, hasta lo epistemológico (estudio del conocimiento, según su etimología), tras lo cual el camino llevaba a una metodología coherente, y a una práctica adecuada. El fruto de ello es esta tesis, desde su inicio hasta su final.

El análisis permanente, con un sentido crítico básico, bajo mi punto de vista, han sido constantes. Una categorización completa, y una triangulación fundamental, han supuesto que cada afirmación fuera corroborada con los datos cualitativos pertinentes, forma esencial de dar credibilidad a cualquier investigación. Los objetivos marcados, por tanto, se habrían alcanzado, con creces. Se ha visto, se ha estudiado, se ha concretado, se ha descrito, se ha evidenciado, se ha mostrado, se ha plasmado..., se ha aprendido, y se ha tratado de reflejar, todo ello, en esta amplia cantidad de páginas.

7.2 La metodología adecuada

¿Hay mejor forma de saber lo que ocurre, que viéndolo? ¿Existe un método más adecuado de conocer lo que no se comprende... que preguntándolo? La respuesta, desde una óptica cualitativa, a estas preguntas, es obvia.

Un estudio de casos es una gran herramienta para ver, in situ, una porción de una realidad, desde la óptica subjetiva de quien la ve, con todas las limitaciones que ello puede tener, pero con todas las ventajas que posee el presenciar, como ha sido en las escuelas visitadas, hechos que nunca se habrían afirmado en una entrevista, que no se habrían encontrado en ningún documento.

Hablamos de la observación. Se deseaba que fuera participante, pero apenas lo fue... pues esa no era la voluntad de las escuelas visitadas. Hubiera tenido que ser "responsable" de algún taller para poder intervenir.

Quienes se ocupaban de talleres si podían influenciar, dar clases, solicitar memorizaciones, regular, acompañar con toda su carga de valores, actitudes, códigos verbales, no verbales, explícitos, implícitos...

Nunca pude pensar que aprendería en las escuelas libres, y que obtendría mucha más informaciones y datos cualitativos, a través de niños y niñas, que de personas adultas. Realmente, ¿Había tanto que ocultar?

Cualquier asociación, grupo, institución, empresa, sindicato, partido, organización no gubernamental, centro social, o similar, posiblemente, siempre, en la concesión de una entrevista, o en el aporte de documentos, pretenderá mostrar que su lugar es el ideal, libre de defectos, lleno de conocimiento, sitio donde reside la verdad.

“Auto-otorgarse” la etiqueta de libre, bajo mi punto de vista, implica toda una serie de circunstancias de difícil definición, salvo que con lo de libre se refiera a “libre del control estatal”, en cuyo caso el concepto sería más simple.

En todo caso, la observación participante es una “fórmula mágica” para aproximarse a realidades, conocer situaciones que quizás no sean tan bonitas como se presentan oficialmente, comprender actuaciones, y actitudes...

Obviamente, la realización de cuestionarios no implica la misma dificultad que el mero acceso al terreno, situación que ha resultado de tanta complejidad en la investigación actual, como ya se reseñó.

E igualmente hay que tener en cuenta que la subjetividad de quienes contestan cuestionarios no es inferior a quienes realizan observación, sin ignorar, igualmente, que no son los mismos intereses los de quienes son objeto de investigación, con respecto a quienes investigan.

Pese a no albergar ninguna duda de la metodología empleada, si que haría una referencia final al amplio abanico de obstáculos encontrados, por no señalar culpables y dejar esta cuestión en abstracto.

Aspirar a llevar a cabo una investigación cualitativa, un estudio de caso, dentro del trabajo que supone una tesis doctoral, en una escuela determinada, plantearlo con una antelación de aproximadamente siete meses... y que, solo en contestar, para concretar, tarden unos tres meses, no indicaba precisamente un fácil acceso al campo.

Que de todo un curso escolar, permitan la asistencia de un investigador cuatro días, ofreciendo la posibilidad de firmar cualquier documento que acreditara que había permanecido allí tres semanas... dice mucho de la escuela. Entre otras cosas, muestra el no entender lo que es una tesis doctoral... o considerar que esta puede ser una novela, en la cual quien la escribe se inventa toda una serie de acontecimientos.

Si con aportar unos documentos no hubo inconveniente, transcurrieron meses y meses... hasta que se logró un resultado con las entrevistas. Y no consideraba que se pudiera efectuar una triangulación, sin las opiniones de sus protagonistas.

La entrevista me parece fundamental en esta metodología, y si es semiestructurada, aún mejor, y si es grabada en audio, fantástico. En Zoilo, pese a que este hecho estaba especificado, se negó con rotundidad.

Zoilo también se negó a contestar todo el amplio conjunto de preguntas que me habían surgido de la estancia en su centro... y reducidas estas al mínimo, me remitían a las páginas de un libro como contestación a cada pregunta.

Si quienes siguen cualquier religión, remiten a su libro sagrado para contestar cualquier

opinión personal... esto era lo que estaba viviendo en la escuela Zoilo. Un correo electrónico de mi tutor al respecto fue directamente ignorado.

La escuela Yemen, nunca se negó a una entrevista grabada en audio, pero ello costó un número de meses que supuso una auténtica frustración por parte del investigador.

Los documentos aportados, en el caso de Zoilo, son de 1988. Todas las circunstancias que han cambiado en el mundo desde esa fecha darían para varias tesis doctorales, probablemente. La investigación educativa quizás avanzó algo...

Aquellos aportados por Yemen si concordarían algo más con lo acontecido, y aunque no llevan fecha, si parecieran, al menos, de este siglo. Eso sí, no se va a negar que hubo que corregirlos, pues estaban llenos de errores de todo tipo, lo cual tampoco supuso un acto agradable, ni una muestra de un trabajo serio por su parte. Palabras sin separación entre ellas, frases desconectadas, errores de puntuación, errores de expresión...

En líneas generales, y sin ignorar todos los matices que ya se han explicado, consideraría haber seguido lo más coherentemente posible, pese al alto número de obstáculos encontrados, los siguientes pasos:

Knapp (1986) puntualiza muy bien, como resumen, de toda la Metodología Cualitativa, las actitudes con que debe proceder el investigador cualitativo:

1. Un enfoque inicial exploratorio y de apertura mental ante el problema a investigar.
2. Una participación intensa del investigador en el medio social a estudiar.
3. Uso de técnicas múltiples e intensivas de investigación con énfasis en la observación participativa y en la entrevista con informadores clave.
4. Un esfuerzo explícito para comprender los eventos con el significado que tienen para quienes están en ese medio social.

5. Un marco interpretativo que destaca el papel importante del conjunto de variables en su contexto natural para la determinación de la conducta, y que pone énfasis en la interrelación global y ecológica de la conducta y de los eventos dentro de un sistema funcional.
6. Resultados escritos en los que se interpretan los eventos de acuerdo con los criterios señalados y se describe la situación con riqueza de detalles y tan vívidamente que el lector pueda tener una vivencia profunda de lo que es esa realidad. (Martínez, 2006, pp. 143-144).

Sobre el primer paso consideraría, hasta monográficamente, que se lleva a cabo un trabajo de la mayor consistencia posible, recurriendo a todas las fuentes primarias existentes, como no podía ser de otro modo.

La participación en el medio fue intensa, más bien, en las sensaciones, sentimientos, y hasta en la represión de emociones negativas que, de haber sido expresadas, podrían haber generados conflictos que hubieran dado al traste con esta investigación. Las indicaciones constantes de las profesionales estuvieron, precisamente, relacionadas con la no intervención.

Tras la recogida de la información consistente en los diarios de campo, lo más detallados posible, el logro de las entrevistas, ya se ha explicado lo suficientemente, ha sido, con diferencia, lo más "lastimoso" de esta tesis.

Los documentos aportados no parecen de una gran riqueza, si bien no he visto que hubieran desarrollado otros, con lo cual creo haber recibido lo que realmente poseían, lo que también reflejaría el tiempo dedicado a la formación de las escuelas, y a la difusión de su labor.

Se ha tratado de poner en juego y de interrelacionar todo lo contemplado, con una visión de conjunto, y con el privilegio de poder llevar a cabo el análisis de dos escuelas, de dos casos, enormemente distintos entre sí.

El informe presentado abunda en detalles, citas, y reflejos de hechos vividos, con lo cual cada afirmación queda contrastada en base a los datos cualitativos señalados en alguna de las fuentes de información.

La perspectiva cualitativa de la investigación intenta acercarse a la realidad social a partir de la utilización de datos no cuantitativos.

(...) El método cualitativo ha revalorizado al ser humano concreto como objeto central de análisis, en contraste con las excesivas abstracciones y la deshumanización del cientificismo positivista de períodos anteriores. Lo que interesa es el mundo social en el que participa el sujeto, el mundo de significaciones en donde el mismo interviene, llenando los significados con su experiencia personal. No solo recibimos determinaciones sociales sino que los sujetos son capaces de manifestarse de diversas maneras posibles e indeterminadas. (Mejía, 2004, pp. 278-279).

E insospechadas, añadiría a la cita anterior. Y es que, efectivamente, el objetivo fundamental ha sido siempre, precisamente, acercarnos a una realidad social, una realidad compuesta de seres humanos, que ayer, cuando este investigador estuvo ahí, se manifestaron, que hoy, quizás, se siguieran mostrando de la misma manera, pero que, posiblemente mañana, o pasado mañana, ya ni se encuentren en el mismo lugar, por lo cual las realidades de ayer, que se mostraron ahora, ya no tendrían porque ser las mismas en un mañana, o en un pasado mañana.

Me apropiaré de palabras ajenas para concretar el porqué de la metodología cualitativa, de este estudio de casos, era, básicamente, ya no solo el más adecuado, sino el único con el cual podría lograr aquellos objetivos que me planteaba inicialmente, plenamente, bajo mi punto de vista, logrados, pese a todos los obstáculos encontrados.

Cada sujeto es una singularidad y una individualidad y, a la vez, contiene la totalidad. El aporte central de la investigación cualitativa consiste en tratar de rescatar el aspecto humano de la realidad social.

(...) El sujeto es particular y universal. Esta idea rompe la concepción positivista del ser humano que consideraba únicamente un aspecto de la realidad, la de ser seres individuales, elementos del sistema. Concepción unilateral expuesta por el individualismo metodológico. Pero el individuo, además de ser un elemento de la estructura, también es un sujeto social,

que cobra pleno sentido en la colectividad social de la que forma parte. El individuo existe no solo como ser particular sino como ser universal. Es un ser social, porque es parte integrante de una comunidad: familia, sociedad civil y organizaciones sociales. (Pp. 279-280).

7.3 Aprender, otro objetivo logrado

Aprender, y hasta aprehender, también. Todo. Desde el primer epígrafe hasta el último, todo se ha constituido en un aprendizaje, en un conocimiento, y no cualquier conocimiento, sino aquel que es cualitativo. Y se ha aprehendido porque se ha cogido, se ha tomado, y ya no se perderá, como una buena obra de arte cuando se adquiere.

Y es así por diversas razones. En primer lugar, por que no se trata de una información memorística que tenga que realizar para aprobar un ridículo examen, no es algo que haya escrito para olvidarlo al poco tiempo.

Tampoco se trata de una serie de datos recogidos de simples cuestionarios, que después sufrirían un inhumano tratamiento estadístico, para posteriormente obtener unas estadísticas que poco dirían, y cuya subjetividad y falta de realidad serían camufladas con números, porcentajes, campanas de Gauss, estadísticas varias, cuadros diversos...

Parto de que la realidad no se obtiene a través de una filmación vía satélite, ni a través del escrito que te aporte quien sea, ni a través de una entrevista en la cual te mostrarán un mundo ideal... e irreal.

Al principio de este trabajo ya se reflejó quien escribe la historia, los vencedores, con lo cual ningún trabajo, bajo mi punto de vista, tendrá credibilidad si no parte de las fuentes primarias, pues, como ya se ha mostrado en esta tesis, las ideologías, no explícitas, pero sí relativamente identificables, pueden distorsionar realidades, basándose en opiniones ególatras de presuntas autoridades académicas.

Soy consciente de todas aquellas personas que siguen una línea, encuentran un tema, “arrimándose” a docentes... y de ahí desarrollan unos escritos, unos artículos, unas investigaciones, un doctorado, una tesis... para luego llegar a ser docentes en la universidad, y seguir con ese mismo tema, o alguno muy parecido. La “racionalidad académica”, o el deseo de lograr ser docente a través de una especialización en una cuestión, aquella que sin duda es del gusto de un profesor o profesora, y que se constituye -sospechosamente- en la absoluta preferencia de su alumno, o

alumna, que toma la “vía de despegue” hacia seguir la senda marcada, independientemente de cualquier aspecto de su personalidad, de sus intereses propios... que dejan a un lado “su alma” -vendida... o regalada-, con el objetivo de un despacho, de un puesto, de un salario, de un “prestigio social”... no es la base de esta tesis doctoral.

Teniendo en cuenta el aprendizaje de dicha “racionalidad”, algunas personas deciden tomar las riendas de su destino, y no convertirse en el reflejo de nadie. Es un camino, obviamente, mucho más difícil, pero sin duda mucho más gratificante.

Solo hay que ver la trayectoria de mi tutor, para comprobar como no he seguido su línea, ni la de ninguna otra persona de la academia, sino aquella que deseaba conocer, aquella que también es ignorada cuando hablan de memoria histórica.

No se forma así, probablemente, parte de ningún departamento de la universidad, no se obtiene despacho, ni puesto, ni salario... pero se duerme mejor cada noche. No da de comer, pero aporta felicidad y coherencia. De ello no se vive, pero se logra un poquito de dignidad personal.

Como ya se expresó, esta investigación partió casi de cero, con lo cual el aprendizaje estaba garantizado. Sabía lo mismo, probablemente, que cualquier estudiante de mi promoción de la licenciatura de pedagogía sobre historia de la educación. Poco. Lo aprendido con este trabajo es incalculable... como no podía ser de otro modo, en una investigación cualitativa.

Ninguna clase de información tenía sobre las experiencias pedagógicas previas a la Escuela Moderna, sobre las personas que se mencionaban en dicha obra, nunca pensé en leer el Emilio, de Rousseau, bajo ninguna circunstancia, y descubrir toda una clase de posicionamientos no precisamente relacionados con la libertad...

Palabras como Yásnaia Poliana o Cempuis me hubieran sonado a chino antes de la realización de este trabajo... y gracias a esta tesis doctoral también he recordado lo poco que me enseñaron en la carrera de pedagogía.

La mera existencia de la Escuela Moderna no podría haberla aprendido a través de la licenciatura, donde primaban toda una serie de cuestiones, no precisamente relacionadas con ninguna clase de pedagogía libre o emancipadora.

No podría imaginar que tan alto número de cuestiones, actuales, ya se reflejaban en el *Boletín de la Escuela Moderna*, hace ya más de un siglo, desde el feminismo, hasta el uso de energías renovables, la psicología infantil... o hasta el uso de la palabra casta para denominar a la clase política española.

En la actualidad puede pensarse que algo como la Escuela Moderna sería complicado que existiera... pero en la época en la que existió, parecía, directamente, imposible. De ahí el destino de su creador, asesinado por el Estado, al que combatía desde una particular visión del racionalismo y

de la ciencia, herramientas para desmontar el entramado que sostiene el privilegio de unos, y la miseria de casi todas.

Gracias al citado *Boletín*, una fuente primaria de incalculable valor, tuve acceso a todas las cuestiones pedagógicas que no son reflejadas ni en la obra póstuma de Ferrer Guardia (2010), ni en ningún lugar de la bibliografía consultada.

No fue tarea fácil obtener la información necesaria para realizar 16 epígrafes que lograran explicar todo lo que supuso la Escuela Moderna, desde sus bases teóricas, a su desarrollo práctico, pasando por toda una serie de reflexiones de su personal, o de colaboradores y colaboradoras.

Anselmo Lorenzo, Ellen Key, Malato, Reclus, Grave, Domela Nieuwenhuis, Herbert Spencer, Louise Michel, Paul Robin, o Proudhon, serían nombres que, sin este trabajo, quizás nunca habría ni tan siquiera escuchado.

Me he aproximado a la enseñanza en el Estado español en el siglo XIX, y a través de las lecturas realizadas y citadas, también he podido comprobar los “re-inventos” de la “rueda pedagógica”, es decir, cuantos temas y temas se presentaron, por ejemplo, a mediados del siglo XX, o posteriormente, cuando ya se habían tratado con bastante anterioridad.

Descubrir, desmentir, y clarificar, a la par que desvelar, gran parte de lo que suponía la Escuela Moderna, no se constituye simplemente en aprendizaje, sino en oportunidad también de descalificar, a la par que desmitificar, todo lo escrito sobre ella, mostrando las realidades que nos aportan las fuentes primarias, en este caso, su *Boletín*.

Conocido el marco, el cuadro, ahora tocaba aproximarse a un museo entero, como sería, en primer lugar, el sistema de enseñanza del Estado español. Como fuente primaria, se emplearían las leyes generales que lo rigen.

El aprendizaje de todo el sustento y, a la vez, de todo lo que no está escrito en los documentos legislativos fue una tarea no exenta de tedio, pues un mínimo análisis crítico nos hace apreciar toda una serie de cuestiones que no dejan en muy buen lugar el sistema de enseñanza, que no sería otra cosa que la enseñanza del sistema.

La enseñanza bajo las leyes españolas podrían haber recuperado para sí algunas de las cuestiones ya puestas en práctica en la Escuela Moderna... si bien, el objetivo es el mantenimiento del régimen, y de la cultura del mismo, que se ha denominado empresarial, con un concepto nuevo, el emprendimiento, sin ignorar, por supuesto, las competencias, cuya definición, no solo de dichas competencias, sino de gran parte de lo que tiene que ver con la enseñanza, viene de muy lejos de las fronteras ibéricas.

Conocido, analizado, y reflexionado sobre “lo mayoritario”, había que aprender sobre lo “micro”, eso que no forma parte de temarios en las carreras relacionadas con la enseñanza, pues sus

docentes no suelen conocer, por el citado “racionalismo académico” ya mencionado, entre un alto número de causas más.

Sin embargo, lo que no se refleja en los medios de comunicación no existe, de lo que nada se escuchó en la carrera, no se sabe... no hay libros, en la biblioteca, sobre esto, no hay artículos en las revistas “oficiales” relacionadas con la educación, esas de “alto prestigio”... ¿Dónde encontraría información sobre eso dado en llamar escuelas libres? ¿Tendrían relación con la Escuela Moderna?

El terreno de la alegaldad, o ilegalidad, no es el más sencillo para un investigador. Además, había escuelas cuya libertad, en todos los sentidos, era más que discutible, y en este sentido, se excluyó abiertamente a las escuelas Montessori, y a las Waldorf, por toda clase de motivos, desde ideológicos hasta metodológicos, como ya se expresó.

Conocer qué escuelas se aproximaban a eso de libres, y cuáles eran Montessori, o Waldorf, ya fue una dificultad. De hecho, hubo de conocer previamente a que se referían esas dos denominaciones, desconocidas para quien ahora escribe... lo que se constituía, por lo tanto, en otro aprendizaje “colateral” de esta tesis.

Eliminados del análisis, también, todos aquellos espacios que solo se dedicaban a la enseñanza infantil, pues la Escuela Moderna era más que eso, y por tanto, no se podrían aplicar los parámetros de análisis determinados hasta el momento, había que encontrar información.

Internet fue una gran herramienta, para establecer contactos a través de correos electrónicos y llamadas telefónicas, y de ahí, aumentar relaciones y preguntar por experiencias similares. La red establecida me permitió llegar tan lejos como pude.

Aprendí que hay escuelas que están interesadas en que se difunda lo que llevan a cabo, y otras que no, pues ni contestan llamadas telefónicas, ni mensajes telefónicos, ni WhatsApp, ni correos electrónicos.

La educación al margen de las leyes existe en este país, con más o menos miedo, con más o menos alumnado, pero está asentada. Se han presentado algunos ejemplos, aquellos que han querido realmente aparecer, uno de ellos de forma anónima.

Por último, se han conocido las dinámicas de dos escuelas libres, y se ha recordado todo lo que implica la investigación cualitativa, en este caso, el estudio de casos. No era la primera investigación realizada personalmente... pero sí la segunda.

Toda la metodología cualitativa se ha puesto de nuevo en práctica, y si cuando se aprende a montar en bicicleta todo se tambalea, hecho acontecido con la realización de la suficiencia investigadora, en el pasado, ahora la marcha fue segura, se había aprendido a montar.

Una enseñanza sorpresiva que he obtenido de esta investigación ha sido el conocer que no es oro todo lo que reluce. Bajo una retórica libertaria, de escuelas libres, felicidad, acompañamiento...

pueden existir otras muchas cuestiones.

He de reconocer que el listón estaba muy alto, a la altura que lo dejó la Escuela Moderna. Y si complicado es saber si su dinámica fue coherente con sus ideales, cuando ni siquiera se poseen esos ideales, no se podría lograr ninguna clase de obra parecida.

Ferrer Guardia, sutil, o descaradamente, juicios en los que no entro, deseaba la revolución, no como hecho retórico, ni armado, ni tomando el poder, ni a través de partidos políticos... deseaba lo que, etimológicamente, dice la palabra, dar la vuelta, cambiar.

Precisamente aquí se haya otro aprendizaje colateral de esta tesis, comprobar como se manipulan los significados de las palabras en función de la ideología del sistema, del pensamiento único, ignorando su etimología.

El Diccionario de la Real Academia Española nos proporciona un ejemplo, el último que vamos a mencionar, de todos los que ya hemos podido comprobar. Veamos algunas de las acepciones de revolución: “Cambio violento en las instituciones políticas, económicas o sociales de una nación”; “Inquietud, alboroto, sedición”; “Cambio rápido y profundo en cualquier cosa.”²⁰²

¿Cómo asocian los cambios con la violencia? ¿Por qué en las instituciones? ¿Por qué los cambios provocan inquietud, alboroto, o constituyen una sedición? ¿Por qué los cambios son rápidos y profundos?

La cuestión fundamental, y en este caso, también relacionada con un aprendizaje directo, es que las escuelas libres visitadas ahí están... y su aspiración no es ninguna revolución, ni absolutamente nada parecido.

Se aspiraría a valores abstractos, a lo sumo, como la felicidad, o la libertad, individuales, del alumnado particular, pero sin grandes cuestionamientos de la propiedad privada, del régimen económico capitalista, del sistema judicial, de patrias o ejércitos, por ejemplo.

Hechos ya mencionados, y que, sinceramente, nunca desearía haber presenciado, serían que el objetivo de una escuela libre, hasta presuntamente anarquista, fuera el enseñar a aprender a tolerar la frustración, que una persona, desagradable conmigo, lo fuera también con niños y niñas, y por ello la llamaran la bruja, la proyección, a niños y niñas de muy corta edad, de una película repleta de violencia gratuita y de hasta una violación, que el destino que desee el niño más adulto de una escuela libre sea el ejército (De “vivir la libertad”, a desear ingresar en uno de los estamentos de mayor disciplina, dice mucho de la “escuela libre”), la prácticamente inexistente relación entre escuelas libres...

Tampoco, como investigador, desearía haber sufrido las dificultades en el acceso al campo, o los meses detrás de las escuelas para lograr unas simples entrevistas, como si en estos espacios

fuera tan duro tener una opinión personal, no sobre lo que no se conoce, sino sobre lo que se hace, lo cual podría ser hasta más alarmante.

Me ha parecido observar una desconexión total de las personas que ejercían en las escuelas visitadas con el mundo exterior a ellas, y ya no solo con el resto de escuelas libres. Si no se forma parte de nada relacionado con el cambio social, con la finalización de las injusticias o los privilegios, ¿Cómo va a transmitirse algo parecido?

Otra reflexión que obtengo está relacionada con la situación laboral de quienes están en este espacio, en el sentido... si no estuvieran ahí, ejerciendo y cobrando, ¿De qué estarían viviendo? ¿Tendrían cabida en otras escuelas libres, en la enseñanza estatal, o en cualquier ámbito relacionado con la educación? A esto se sumaría el hecho de que estas escuelas no estuvieran estructuradas como cooperativas, por lo que habría quienes ocuparían una jefatura laboral y, con ello, se distinguiría entre personas con estabilidad laboral y personas con contratos temporales.

Ferrer Guardia empleó el dinero obtenido en una herencia, que lo hacía encontrarse en una posición ventajosa, económicamente hablando, para crear la Escuela Moderna. No necesitaba de la Escuela Moderna para vivir, de hecho, le costó la vida. Las situaciones de las personas que se encuentran en las escuelas visitadas me han parecido todo lo contrario.

Al margen de estas últimas reflexiones, el aprendizaje obtenido gracias a esta investigación me resulta enorme, extenso, nada parcial, y con una enfoque global que roza, si no consigue, una interdisciplinariedad.

Historiografía, análisis legislativo, espíritu crítico, aproximación a realidades prácticamente no tratadas, investigación cualitativa, estudios de casos, extensa revisión bibliográfica... y hasta casi etimología. Por no hablar del conocimiento de toda una serie de cambios ortográficos varios, como que el adverbio solo y los pronombres demostrativos se escriben sin tilde, al contrario de lo impartido en EGB, BUP...²⁰³

Tener la posibilidad de conocer, en persona, experiencias sin ninguna difusión, e incluso sin ninguna clase de cobertura legal, pues funcionarían al margen del Estado, e incluso comprobar que, esa frase que una de las escuelas atribuye a Neill, la libertad funciona, es, con toda una serie de matices, real, es todo un aprendizaje.

Una última cuestión que resaltaría es haber constatado como “los tiempos cambian”, pero hay circunstancias que no lo hacen tanto. Sorprende que, hace más de un siglo, una escuela se atribuyera el calificativo de moderna... y que, un siglo después, lo siga siendo.

La vuelta al pasado, por ejemplo, en la última reforma educativa, es un hecho. He podido conocer, igualmente, como el sistema de enseñanza español es títere de las organizaciones

internacionales de las que “forma parte”, por no decir, a las que obedece.

Las exposiciones de motivos de las leyes sobre enseñanza, prácticamente, parecen traducciones de las reflexiones realizadas en base a análisis de seres relacionados con las instituciones que “gestionan”, por usar un eufemismo, la riqueza mundial, y todo el sistema que perpetúa el privilegio y las desigualdades.

Coeducación de clases sociales, de sexos -como en este trabajo se ha entendido-, enseñanza científica sin mitos ni dioses, abolición de exámenes, premios y castigos... son toda una serie de hechos que, no solo siguen sin producirse, sino que cada vez están más lejos.

Hay aún quienes piensan, argumentan y escriben, en el año 2015, que los planteamientos de la Escuela Moderna lograron desmontar una enseñanza catolicista y desigual que el actual Ministerio de Educación está resucitando.²⁰⁴

En mi opinión, nunca murió. Sin embargo, las escuelas libres podrían ser realmente contestatarias, no solo en su situación jurídica, o metodología, sino en sus fines y contenidos, hecho que no he vivido.

7.4 Expectativas que se abren

Si el aprendizaje obtenido a través de esta tesis constituye un todo, prácticamente las expectativas que se abrirían tras este trabajo seguirían la misma dinámica, pues son tantas las opciones surgidas, tantas las materias tratadas, que la amplitud de las cuestiones que se podrían tratar son de envergadura tal que se aproximan a la longitud del horizonte.

Igualmente, si cada epígrafe supuso un aprendizaje en sí, no menos interesante sería la profundización en tan alto campo temático. Habría un vasto volumen de información sobre la enseñanza en el Estado español en el siglo XIX que sin duda no se ha analizado.

Posiblemente, hay datos sobre la enseñanza estatal, o incluso religiosa, pero... ¿Y sobre toda esa enseñanza que se mantuvo al margen de ambas, en aquella época? Algo se pudo mencionar, pero resultaría un interesante tema a investigar.

Todas las experiencias previas a la Escuela Moderna reflejadas sería otra materia de la cual se podría obtener una profundización, así como incluso de las referencias teóricas incluidas en el libro de dicho nombre.

En *La Escuela Moderna* se enumeran toda una serie de escuelas, desde Tarragona a Sestao (Vizcaya), o desde Barcelona a Aznalcóllar (Sevilla), donde se empleaban, como textos, libros de la Escuela Moderna. ¿Qué información hay sobre esas escuelas? Por ejemplo, ¿Qué sabemos de la

Escuela laica de Julián Vargas, de Málaga? Hay hasta 32 escuelas enumeradas en la obra póstuma de Ferrer (2010).

Hay mucho más. En 1898, a sugerencia de Piotr Kropotkin, se creó un comité pro-enseñanza anarquista, en el cual también se encontraban Jean Grave, Leo Tolstói, Charles Malato, J. Ardouin y Eliseo Reclus. Este comité defendía como punto esencial la enseñanza racionalista, aquella que gracias a la ciencia y la razón elimina el poder de cualquier dogma religioso, lo cual hasta sorprende por la presencia de Tolstói.

¿Qué fue de este comité? ¿Cuándo desapareció? ¿Qué obras, o documentos, editó, o... contribuyó a la difusión de algunos? De no haber sido por este trabajo, este comité nunca habría llegado a mi conocimiento...

Idénticas preguntas se podrían realizar sobre la Liga Internacional para la Educación Racional de la Infancia, fundada en 1908, que tenía a Ferrer como presidente, pese a que sería ejecutado por el Estado español al año siguiente. Parece que la historia escrita de estas organizaciones, en castellano, no se ha realizado.

A través de esta tesis conocemos que escritores como Malato, Reclus y Grave, se habían ocupado de la elaboración de una filosofía anarquista de la educación, y de la confección del programa de *L'Ecole Libertaire* (1898). ¿Qué fue eso de *L'Ecole Libertaire*?

Como vemos, las expectativas investigadoras que existen son muy diversas, amplias y diversas, y traspasan fronteras. Hay mucha historia de la cual no se ha escrito. Sin embargo, la propia Escuela Moderna sigue siendo una fuente de conocimiento amplia.

Si bien es cierto que Pascual Velázquez Vicente presentó una tesis doctoral titulada *La Escuela Moderna: una editorial y sus libros de texto (1901-1920)*, en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia, en el año 2009 (Velázquez y Viñao, 2010), hay toda una serie de cuestiones cuya información podría ser perfectamente objeto de estudio.

El Boletín de la Escuela Moderna, en sí, da para varias tesis doctorales. El análisis de su contenido, las profundizaciones que a través de él se pueden seguir haciendo en los posicionamientos, ideales y progresos que se hacían en los planteamientos educativos, teóricos y prácticos, y todos los temas que se tratan en él, supondrían un monumental trabajo.

No olvidemos que los Boletines de la Escuela Moderna, salvo la compilación publicada de algunos de sus artículos por Albert Mayol en 1978, no habrían sido publicados de nuevo, y sería descomunal el trabajo de transcripción, edición y publicación.

Los contenidos de las conferencias dominicales de la Escuela Moderna, y el mero hecho de su existencia y desarrollo en sí, también supondrían un interesante objeto de análisis, así como las reacciones y las opiniones que generaban en clero y Estado.

Ya hay escritos sobre todo lo que generó la enseñanza racionalista tras la aparición de la Escuela Moderna, pero, básicamente, aplicado a Cataluña o Valencia, quedando un amplio territorio donde la enseñanza racionalista se llevó a cabo por explorar. Y no solo en la península ibérica.

Y si pensáramos que todo lo relacionado con la Escuela Moderna, o con su creador, Ferrer Guardia, acababa aquí, nos estaríamos equivocando. El volumen de material, para cuya consulta sería necesario una financiación considerable, es impresionante.

University of California, San Diego. Francisco Ferrer Collection, 1891-1979. La cantidad de material allí registrado es, sencillamente, descomunal. Manuscritos originales, otros transcritos por su hija Sol, correspondencia con toda clase de personalidades, bibliografía, artículos sobre Ferrer escritos desde 1906 hasta 1969, y un gran etcétera.²⁰⁵

El conocimiento sobre la Escuela Moderna no acaba en esta tesis doctoral, pues, más bien, se enfoca en seguir descubriendo, pues, de hecho, el objetivo de Ferrer no fue la simple creación de una escuela, sino una transformación mundial, gracias a la enseñanza racionalista. Una revolución, pese a lo que diga el Diccionario de la Real Academia Española, que nada tenía que ver con la violencia, sino con la educación.

Ya en el siglo XXI, aunque se haya realizado un análisis del sistema de enseñanza del Estado español, el conocimiento de cómo se impone una ideología hegemónica, conociendo a “los protagonistas de esa película”, su financiación, los “daños colaterales”, resulta un trabajo especialmente relevante.

Las decisiones en materia de enseñanza ya ni siquiera están en manos del partido político de turno, gobernante gracias a los votos de una “mayoritaria minoría”, gracias a la “ley d'Hondt”, sería necesario conocerlo.

Qué son, y cómo actúan, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional, las Naciones Unidas (en este caso, también, como “no actúa”), la Unión Europea, ese ejecutivo formado por la Comisión Europea (CE), el Banco Central Europeo (BCE) y el Fondo Monetario Internacional llamado *troika*, qué son y que deciden el Club Bilderberg, la Comisión Trilateral... y tantos otros entes que dominan el mundo, y con ello, sus sistemas de enseñanza.

El futuro de niños y niñas está “tele-diseñado” desde instancias que apenas conocemos, pero, sin embargo, prácticamente, gestionan la economía de los países, y con ello, la financiación de sus guarderías, colegios, institutos, y universidades.

Obviamente, en este mundo, uno de los principios básicos es “quien paga, manda”, y por lo tanto, todo lo relacionado con la enseñanza no se opondrá a lo establecido... por ello, nunca, ni en

colegio, instituto, o universidad, básicamente, casi nunca tuve mención de las “oscuras organizaciones” mencionadas, ni de tantas otras.

Y la historia, por ejemplo, está llena de ejemplos donde se observa sin ningún género de dudas, que cuando los resultados electorales no son los que desean quienes realmente gobiernan, o las medidas no agradan al poder económico -ese que no se vota, que siempre gana-, se producen hechos brutales. En el Estado español ocurrió en 1936,²⁰⁶ en Chile, en 1973.²⁰⁷

Habrà quien piense que en el siglo XXI ya hay una democracia real, bibliografías y medios de comunicación así lo anuncian y publicitan. Sería más interesante que mostraran todos los golpes de Estado que ya se han producido en este siglo, que no son pocos. Un ejemplo, sin ir más lejos, sería en Haití, donde el presidente fue depuesto por fuerzas estadounidenses y francesas, y se desató una polémica internacional, cuando Estados Unidos divulgó que el presidente había renunciado.²⁰⁸

Teniendo muy claro el contexto y, por lo tanto, manteniendo una ubicación en el mundo real, y no en el virtual, pasando ahora de lo “macro”, a lo “micro”, las escuelas libres supondrían, al menos, un soplo de aire fresco... teóricamente En un primer momento, hay que diferenciar, como mínimo, cuáles serían escuelas Montessori y Waldorf, y cuáles serían libres, por no encuadrarse dentro de ninguna tendencia marcada como las anteriores, ni seguir ninguna metodología autoritaria.²⁰⁹

Conocer la dinámica de las escuelas Montessori, o de las Waldorf, ya sería una temática que podría ser investigada. Cuáles son sus principios, cómo se financian, qué ideologías hay detrás de su proceder...

Las escuelas libres, por su parte, no mantienen, apenas, ninguna clase de nexo, y en algunos casos, directamente, ni se conocen, o bien, conociéndose, no mantienen relación alguna, ignoro el porqué.

Menciono un considerable número de ellas en esta tesis, pero he tenido constancia casi de un número similar, que no figuran en este trabajo, básicamente, por no contestar correos electrónicos.

Una financiación adecuada lograría recorrer gran parte de la península ibérica, conociendo todos esos proyectos in situ, si nos abrieran las puertas, claro está, pues si ni tan siquiera responden los correos electrónicos...

Otra expectativa cuyo conocimiento sería absolutamente novedoso sería conocer la puesta en marcha de La Esencia, que aspira, ni más ni menos, como ya se mencionó, a ser la Escuela Moderna del siglo XXI, ambicioso objetivo.

²⁰⁶ Recuperado de <http://www.historiasiglo20.org/HE/13a-3.htm>

²⁰⁷ Recuperado de <http://www.principiamarsupia.com/2013/09/11/3-reformas-de-allende-que-le-costaron-un-golpe-de-estado/>

²⁰⁸ Recuperado de <http://delaurbe.udea.edu.co/2015/03/11/siglo-xxi-la-historia-de-24-golpes-de-estado/>

²⁰⁹ Recuperado de <http://mmontessori2013.blogspot.com.es/2013/03/criticas-al-metodo-montessori.html>

Habría que conocer cómo se efectuaría una enseñanza racionalista y científica, si se podrían transmitir todos los valores que describía Ferrer (2009) en *Principios de moral científica*, si existiría una verdadera pedagogía feminista que combatiera las manipulaciones generadas por una sociedad patriarcal y androcéntrica, cómo conseguiría una coeducación de clases, si la higiene y el juego serían fundamentales, con qué profesorado, asignaturas, materiales, evaluación...

Poco tiempo antes de finalizar este trabajo, conocía el proyecto educativo autogestionado La Espiral, en Jerez de la Frontera, Cádiz.²¹⁰ Un espacio, aún de educación infantil, que no rechaza la idea de ampliar su ámbito a las edades que comprenden la enseñanza primaria, como me comunican por correo electrónico, donde también afirman que Ferrer Guardia es uno de los referentes educativos que les inspira. Como persona, destacan su actitud ante los distintos paradigmas sociales y políticos. Aunque mucho más cercano al movimiento libertario, consideran de gran valor la prioridad que otorgó a la educación como motor de cambio. Destacan el valor y sacrificio llevados a cabo para la consecución de su proyecto, con el cual, salvando las distancias, también se sienten identificados. El conocimiento de todos estos proyectos que vayan surgiendo es una clara, y viable, expectativa, teniendo en cuenta todo ese número de lugares que, hoy día, tendrían la posibilidad de lograr pasar de centro de educación a infantil a escuelas libres de primaria y secundaria.

Otra cuestión que me resultaría particularmente importante mostrar es la cercanía de la “heterorregulación” infantil, frente a la autorregulación, y el poder de los medios de comunicación y de la publicidad en el alumnado, pese a que se haya analizado, pues no llega a constituirse en una materia de la relevancia que debiera.

Hay escritos sobre la manipulación mediática (Grupo de Aprendizaje Colectivo, s. f.), blogs sobre ello,²¹¹ podemos saber quiénes son los propietarios de los medios de comunicación de masas,²¹² y hasta un programa de la televisión estatal puede informarnos del control de los medios de comunicación, de la censura, del encubrimiento.²¹³

Bajo un prisma crítico, puede ser obvio que los medios ejercen una manipulación “para garantizar la permanencia de las estructuras actuales y servir como garantes del orden mundial vigente que interesa a occidente: la economía de mercado, la globalización, el neoimperialismo y el neototalitarismo” (García, L., 2004, p.118).

Aunque el régimen alabe el papel de los medios, considerando que cubren una importante función social (cultural y política),²¹⁴ parece obvio que son herramientas diseñadas como arma de control social, para configurar un nuevo modelo de dominación y reafirmar la primacía de la clase

210 Recuperado de <http://www.escuelactivaespiral.org/>

211 Recuperado de <https://cazadebunkers.wordpress.com/>

212 Recuperado de <http://www.ymedia.es/es/mapa-de-medios>

213 Recuperado de <http://www.rtve.es/television/20150204/documentos-tv-sombras-libertad/675083.shtml>

214 Recuperado de <http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=/t12/a110/&file=inebase&L=0>

dominante como casta dirigente.²¹⁵

El futuro del mundo es la infancia, y no simplemente basta con realizar cuatro artículos, tres trabajos, y dos tesis doctorales aisladas, sobre la manipulación mediática de las niñas y niños, sino que, al igual que las multinacionales configuran continuamente estrategias de marketing y publicidad, con objetivos relacionados con, precisamente, consolidar la dominación, aumentarla, y de paso, lucrarse hasta más no poder, si las personas relacionadas con la educación no se forman en estas materias, no podrán, ni tan siquiera realizar una mínima labor de “contrapoder”, contribuyendo, de esta manera, a que no se detenga la “lobotomía” infantil.

Por todo ello, esta tesis doctoral no es un punto y final, sino un punto y aparte. Es la concreción de un análisis complejo, de una investigación exhaustiva, de un estudio de casos. El objetivo no es, simplemente, obtener puntos para llegar a un despacho, a un salario, a un departamento.

Proseguir conociendo el pasado, para entender el presente. Lograr acceder a una ínfima parte de esa memoria histórica que no nos permitieron aprender, pues no era negocio, ni representaba a ningún partido político que otorgue votos a nadie en la actualidad, ni formaba parte, por ello, de ningún temario, de nada. Si no se comprende cómo hemos llegado hasta dónde hemos llegado, mal vamos. A través del pasado, existe la posibilidad de acceder a tener una idea clara de lo que sucede en el presente. Si captamos lo que hoy vivimos, los porqués, tendremos la capacidad de descifrar el futuro que nos espera, que deseo que no se asemeje a lo visto en *Blade Runner*, o en *1984*.

Aprender, saber transmitir lo aprendido, emanciparnos, liberarnos. Ni una, ni mil tesis, logran estos dos últimos deseos... pero toda aquella que contribuya a ello, bienvenida sea, quizás con el conocimiento que nos aporte, nos aproximemos al camino... un camino trazado por el conocimiento, la ética, la coherencia y la acción.

Lista de referencias

- Abbagnano, N. y Visalberghi, A. (1988). Las primeras “escuelas nuevas.” En Abbagnano, N. y Visalberghi, A., Historia de la pedagogía (pp. 655-659). Madrid: Fondo de Cultura

²¹⁵ Recuperado de <http://www.rebelion.org/noticia.php?id=136339>

Económica.

Alandete, D. y Aunión, J. A. (13 de octubre de 2010). Si se examina al profesor, sube la nota el alumno. El País. Recuperado de

http://elpais.com/diario/2010/10/13/sociedad/1286920801_850215.html

Albert, C. (1902). La Libertad y la Enseñanza. En Boletín de la Escuela Moderna, Año I (núm. 6), pp. 1-4. Recuperado de

<http://biblioteca.ferrerguardia.org/fons/arxiu-digital-ffg/publicacions-i-documents/boletin-de-la-escuela-moderna>

Alonso, G., Herczeg, G., Lorenzi, B. y Zurbriggen, R. (2007). Espacios escolares y relaciones de género. En Korol, C. (Comp.), Hacia una pedagogía feminista. Recuperado de

<http://es.slideshare.net/eraser/hacia-una-pedagogia-feminista>

Alvar, A. (1997). La Inquisición española. Madrid: Ediciones Akal.

Álvarez, J. (1991a). La expansión de las ideas. En Álvarez, J., La ideología política del anarquismo español (pp. 515-547). Madrid: Siglo XXI de España Editores.

Álvarez, J. (1991b). La fe en la razón, la ciencia y la cultura. En Álvarez, J., La ideología política del anarquismo español (pp. 65-93). Madrid: Siglo XXI de España Editores.

Álvarez, J. (1991c). La crítica del poder político. En Álvarez, J., La ideología política del anarquismo español (pp. 221-246). Madrid: Siglo XXI de España Editores.

Álvarez, J. (1991d). La utopía anarquista. En Álvarez, J., La ideología política del anarquismo español (pp. 316-320). Madrid: Siglo XXI de España Editores.

Álvarez, P. (2004). Masonería, laicidad y educación democrática en la España contemporánea. En Anales de la Cátedra Francisco Suárez 38, pp. 9-28. Recuperado de <http://revistaseug.ugr.es/index.php/acfs/article/view/1066/1263>

Álvarez, C. y San Fabián, J. L. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. En Gazeta de Antropología, 28 (1), artículo 14, pp. 1-12. Recuperado de

http://www.ugr.es/~pwlac/G28_14Carmen_Alvarez-JoseLuis_SanFabian.html

Anguera, M. T. (1986). La investigación cualitativa. En *Educación*, 10, pp. 23-50. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/Educación/article/download/42171/94904>.

Arriola, J. (2012). Europa 2020: Una estrategia contra la pobreza en vía muerta. En *Exclusión y Desarrollo Social: Análisis y Perspectivas 2012* (pp. 32-38). Recuperado de <http://www.ehu.es/Jarriola/capitulos%20de%20libros.htm>

Arvón, H. (1981). *El anarquismo en el siglo XX*. Madrid: Taurus Ediciones.

Aubert, A. y Siles, G. (2009). Centenario de Ferrer Guardia: historia y sociología de la posibilidad. En *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, vol. 2, núm. 2, pp. 13-31. Recuperado de <http://www.ase.es/rase/index.php/RASE/article/view/159/153>

Aunión, J. A. (13 de junio de 2009). La diferencia entre alumnos y alumnas es más social que biológica. *El País*. Recuperado de http://elpais.com/diario/2009/06/13/sociedad/1244844002_850215.html

Aunión, J. A. y Gómez, M. V. (24 de febrero de 2012). La crisis también golpea a la escuela privada. *El País*. Recuperado de http://sociedad.elpais.com/sociedad/2012/02/24/actualidad/1330113836_355748.html

Avilés, J. (2006). *Francisco Ferrer y Guardia. Pedagogo, anarquista y mártir*. Madrid: Marcial Pons, Ediciones de Historia.

Ballarín, P. (2011): Memoria de la educación de las mujeres. En Lomas, C. (Coord.), *Lecciones contra el olvido. Memoria de la educación y educación de la memoria* (pp. 77-110). Recuperado de <http://www.octaedro.com/pdf/09041.pdf>.

Behrendt, A. (2010). Educación e inclusión. Los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación primaria y la inclusión digital. Un estudio de casos en Uruguay. Tesis doctoral. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Málaga. Recuperado de <http://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/4360>

- Boletín de la Escuela Moderna (1901-1903). Año I (Núm.1-8), Año II (Núm. 1-9). Recuperado de <http://biblioteca.ferrerguardia.org/fons/arxiu-digital-ffg/publicacions-i-documents/boletin-de-la-escuela-moderna>
- Bowen, J. (1985a). La nueva era de la educación. I. Los movimientos utópicos y progresistas en Europa. En Bowen, J., Historia de la educación occidental. Tomo III. El Occidente moderno. Europa y el Nuevo Mundo. Siglos XVII-XX (pp. 474-512). Barcelona: Editorial Herder.
- Bowen, J. (1985b). El auge de la planificación nacional, 1870-1939. En Bowen, J., Historia de la educación occidental. Tomo III. El Occidente moderno. Europa y el Nuevo Mundo. Siglos XVII-XX (pp. 550-595). Barcelona: Editorial Herder.
- Bowen, J. (1985c). La época burguesa en Europa, 1815-1900: Reforma liberal y reacción conservadora. En Bowen, J., Historia de la educación occidental. Tomo III. El Occidente moderno. Europa y el Nuevo Mundo. Siglos XVII-XX (pp. 363-418). Barcelona: Editorial Herder.
- Bowen, J. (1985d). La educación y la ilustración: la revolución conceptual. En Bowen, J., Historia de la educación occidental. Tomo III. El Occidente moderno. Europa y el Nuevo Mundo. Siglos XVII-XX (pp. 226-268). Barcelona: Editorial Herder.
- Bowen, J. (1985e). Ciencia y educación: Hacia una nueva pedagogía. En Bowen, J., Historia de la educación occidental. Tomo III. El Occidente moderno. Europa y el Nuevo Mundo. Siglos XVII-XX (pp. 418-474). Barcelona: Editorial Herder.
- Buen Abad, F. (2011). La ONU: impunidad y fracasos seriales. En Revista Amauta (26 de septiembre), s. p. Recuperado de <http://revista-amauta.org/2011/09/la-onu-impunidad-y-fracasos-seriales/>
- Cacho, V. (1962). La Restauración y la segunda “Cuestión universitaria” (1875). En Cachó, V., La Institución Libre de Enseñanza (pp. 287-293). Madrid: Editorial Rialp.
- Calderón, I. (2014). Sin suerte pero guerrero hasta la muerte: pobreza y fracaso escolar en una

historia de vida. *Revista de Educación*, 363 (enero-abril), pp. 184-209, doi: 10.4438/1988-592X-RE-2012-363-177

Cappelletti, A. (2012). *Francisco Ferrer y la pedagogía libertaria*. Tenerife / Madrid: Tierra de Fuego / LaMalatesta Editorial.

Carrasco, B. (1977). Ferrer Guardia, “maldito histórico”. En *Revista Tiempo de Historia*, núm. 36, año III, pp. 28-36. Recuperado de <http://www.tiempodehistoriadigital.com/mostradorn.php?a%F1o=III&num=36&imagen=28&fecha=1977-11-01>

Chaughi, R. (1902). La Mujer Esclava. En *Boletín de la Escuela Moderna*, Año II, (núm. 3), pp. 3-5. Recuperado de <http://biblioteca.ferrerguardia.org/fons/arxiu-digital-ffg/publicacions-i-documents/boletin-de-la-escuela-moderna>

Chientaroli, N. (4 de enero de 2014). Valores Éticos, la asignatura que ensalza las Fuerzas Armadas y critica la desobediencia civil. *eldiario.es*. Recuperado de http://www.eldiario.es/sociedad/asignatura-Valores-Eticos-critica-desobediencia_0_214178975.html

Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. En *Theoria*, Vol. 14 (1), pp. 61-71. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29900107>

Colectivo Paideia (1985). *Paideia. Una escuela libre*. Madrid: Ziggurat.

Columbié, R. (1902a). La educación rectifica la herencia. En *Boletín de la Escuela Moderna*, Año I (núm. 4), pp. 1-4. Recuperado de <http://biblioteca.ferrerguardia.org/fons/arxiu-digital-ffg/publicacions-i-documents/boletin-de-la-escuela-moderna>

Columbié, R. (1902b). La libertad en la educación. En *Boletín de la Escuela Moderna*, Año I (núm. 8), pp. 1-4. Recuperado de <http://biblioteca.ferrerguardia.org/fons/arxiu-digital-ffg/publicacions-i-documents/boletin-de-la-escuela-moderna>

Comellas, J. L. (1998). El Regeneracionismo en el poder. En Comellas, J. L., *Historia de España*

Contemporánea (pp.319-334). Madrid: Editorial Rialp.

Consejo Escolar del Estado (2013). Informe 2013 sobre el estado del sistema educativo.

Recuperado de

<http://www.mecd.gob.es/cee/publicaciones/informes-del-sistema-educativo/informe-2013/de-scargas.html>

Contreras, J. (2004). Una educación diferente. En Cuadernos de pedagogía, 341, pp. 12-17.

Recuperado de

<http://www.educacionviva.com/Documents/Articles/unaeducaciondiferente.pdf>.

Coraggio, J.L. (1997). Las propuestas del Banco Mundial para la educación: ¿sentido oculto o problemas de concepción? En Coraggio, J.L. y Torres, R.M., La educación según el Banco Mundial. Recuperado de <http://firgoa.usc.es/drupal/files/coraggio1.pdf>.

Cuevas, F. (2003). La Escuela Paideia de Mérida. En Cuevas, F., Anarquismo y educación. La propuesta sociopolítica de la pedagogía libertaria (pp. 139-143). Madrid: Fundación de Estudios Libertarios Anselmo Lorenzo.

De Cambra, J. (1981). Anarquismo y positivismo: El caso Ferrer. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

De la Oliva, A. (8 de diciembre de 2008). La estafa del enseñar a enseñar. En El País. Recuperado de: http://elpais.com/diario/2008/12/08/educacion/1228690803_850215.html

Decreto 301/2009, de 14 de julio, por el que se regula el calendario y la jornada escolar en los centros docentes, a excepción de los universitarios. [Internet] *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 20 de julio de 2009, núm. 139, pp. 5-9 [consultado 12 octubre 2014]. Disponible en: <http://www.juntadeandalucia.es/boja/2009/139/1>

Déjacque, J. (2004). Del ser humano masculino y femenino (Extractos de una carta a P.-J.

Proudhon). En Tierra y Libertad, 188. Recuperado de

<https://www.nodo50.org/tierraylibertad/188.html#articulo10>

Delgado, B. (1979). La Escuela Moderna de Ferrer i Guardia. Barcelona: Ceac.

- Delgado, B. (Ed.) (1994a). Política regresiva de Fernando VII y el paréntesis del trienio liberal. En Delgado, B. (Ed.), Historia de la educación en España y América. La educación en la España contemporánea (1789-1975) (pp. 49-58). Madrid: Ediciones SM / Ediciones Morata.
- Delgado, B. (Ed.) (1994b). La ley Moyano de 1857. En Delgado, B. (Ed.), Historia de la educación en España y América. La educación en la España contemporánea (1789-1975) (pp. 261-265). Madrid: Ediciones SM / Ediciones Morata.
- Delgado, B. (Ed.) (1994c). Krause y Sanz del Río. En Delgado, B. (Ed.), Historia de la educación en España y América. La educación en la España contemporánea (1789-1975) (pp. 355-361). Madrid: Ediciones SM / Ediciones Morata.
- Delgado, B. (Ed.) (1994d). La educación durante la Restauración. En Delgado, B. (Ed.), Historia de la educación en España y América. La educación en la España contemporánea (1789-1975) (pp. 270-279). Madrid: Ediciones SM / Ediciones Morata.
- Delgado, B. (Ed.) (1994e). Corriente anarquista. Ferrer y la Escuela Moderna. En Delgado, B. (Ed.), Historia de la educación en España y América. La educación en la España contemporánea (1789-1975) (pp. 604-610). Madrid: Ediciones SM / Ediciones Morata.
- Díaz A. (1994). Una polémica en relación al examen. En Revista Iberoamericana de Educación Número 5 (mayo – agosto), s. p. Recuperado de <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie05a05.htm>
- Díez, E. J. (2014). La práctica educativa intercultural en Secundaria. En Revista de Educación, 363 (enero-abril), pp. 12-34, doi: 10.4438/1988-592X-RE-2012-363-168
- Domela, F. (1975). La educación libertaria. Toulouse, Francia: Ediciones C.N.T.
- Dommanget, M. (1972a). Robert Owen. En Dommanget, M., Los grandes socialistas y la educación. De Platón a Lenin (pp. 186-211). Madrid: Editorial Fragua.
- Dommanget, M. (1972b). Francisco Ferrer. En Dommanget, M., Los grandes socialistas y la educación. De Platón a Lenin (pp. 382-414). Madrid: Editorial Fragua.
- Dommanget, M. (1972c). Paul Robin. En Dommanget, M., Los grandes socialistas y la educación.

De Platón a Lenin (pp. 355-382). Madrid: Editorial Fragua.

Dommanget, M. (1972d). Victor Considerant. En Dommanget, M., Los grandes socialistas y la educación. De Platón a Lenin (pp. 232-238). Madrid: Editorial Fragua.

Ecologistas en Acción (2006). Estudio del currículum oculto antiecológico de los libros de texto (Versión reducida). Recuperado de <http://www.oei.es/decada/portadas/libros.htm>

Esteban, L. y López, R. (1994). La escuela en el siglo XIX. En Esteban, L. y López, R., Historia de la Enseñanza y de la Escuela (pp. 420-430). Valencia: Editorial Tirant lo Blanch.

Fernández, A. (1995). Luchas y revoluciones obreras en la España Contemporánea. Madrid: Akal.

Fernández, L. (2006). ¿Cómo analizar datos cualitativos? En Butlletí LaRecerca, ficha 7 (octubre), pp. 1-13). Recuperado de <http://www.ub.edu/ice/recerca/pdf/ficha7-cast.pdf>.

Fernández, M. (1990a). Desmitificar la historia de la escuela. En Fernández, M., La cara oculta de la escuela: educación y trabajo en el capitalismo. Recuperado de http://www.academia.edu/852056/La_cara_oculta_de_la_escuela_educaci%C3%B3n_y_trabajo_en_el_capitalismo

Fernández, M. (1990b). La escuela a examen. Madrid: Eudema.

Fernández, M. (2013). Contra todo pronóstico. En Informe español: TALIS 2013. Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje. Análisis secundario. Versión preliminar (pp. 77-104). Recuperado de http://www.mecd.gob.es/inee/Ultimos_informes/TALIS-2013.html

Ferrer, F. (1976). La Escuela Moderna. Bilbao: Zero.

Ferrer, F. (1976). La Escuela Moderna. Madrid: Ediciones Júcar.

Ferrer, F. (2009). Principios de moral científica. Barcelona: Fundació Ferrer i Guàrdia.

Ferrer, F. (2010). La Escuela Moderna. Edición de Luis Miguel Lázaro, Jordi Monés y Pere Solá. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.

Foucault, M. (2003). El examen. En Foucault, M., Vigilar y castigar (pp. 189-199). Buenos Aires, República Argentina: Siglo XXI Editores.

- Freire, H. (2004). El duende de Els Donyets. En Cuadernos de Pedagogía, núm. 341, pp. 40-45.
Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/16328935/Experiencias-1-7#scribd>
- Freire, P. (1973). La educación como práctica de la libertad. Buenos Aires, República Argentina: Siglo XXI Editores.
- García, F. (Ed.) (1986). Escritos anarquistas sobre educación. Madrid: Grupo Cultural Zero.
- García, L. (2004). Juventud y medios de comunicación. La televisión y los jóvenes: Aproximación estructural a la programación y los mensajes. En Ámbitos, núm. 11-12, pp. 115-129.
Recuperado de <http://grupo.us.es/grehcco/ambitos11-12/reina.pdf>.
- García, M. J. (2006). Los sistemas de educación permanente en América y España. Curso sobre las Relaciones entre España y América. Cátedras de integración (Convenio Andrés Bello). UNED. Recuperado de
<http://www.uned.es/andresbello/documentos/sistemasdeeducacionpermanente.pdf>.
- García, P. (2000). El irresponsable. Sevilla: Asociación Cultural Las 7 Entidades.
- García, P. (2005). El enigma de la docilidad. Recuperado de
http://pedrogarciaolivo.blogspot.com.es/2012/12/blog-post_4195.html
- García, P. (2009). El educador mercenario. Recuperado de
http://pedrogarciaolivo.blogspot.com.es/2012/12/blog-post_29.html
- González, B. (2004). El Roure. Una escuela para cuidar el alma infantil. En Cuadernos de Pedagogía, núm. 341, pp. 30-34. Recuperado de
http://www.elviajerosuizo.com/resources/El_Roure-resumido_Cuadernos_de_Pedagogia.pdf.
- González-Bueno, G. y Bello, A. (2014). La Infancia en España 2014. El valor social de los niños: hacia un Pacto de Estado por la Infancia. Recuperado de <http://www.unicef.es/pactoinfancia>
- Grupo de Aprendizaje Colectivo (s. f.). Técnicas de Desinformación. Manual para una lectura crítica de la prensa. Madrid: Escuela Popular de Personas Adultas de Prosperidad.

- Guazmayán, C. (2004). El estudio de casos, como método de investigación utilizado. En Guazmayán, C., Internet y la investigación científica. El uso de los medios y las nuevas tecnologías en la educación. Recuperado de https://books.google.es/books?id=eqFBToIXw9MC&pg=PA2&lpg=PA2&dq=Guazmay%C3%A1n&source=bl&ots=zTOvVsndSp&sig=-hxr7NML-y467Mnua7kO6_1Xevw&hl=es&sa=X&ei=L7dEVbL7CvCO7Abqg4D4Dg&ved=0CDgQ6AEwB A#v=onepage&q=Guazmay%C3%A1n&f=false
- Guerrero, E., Quintana, D. y Seage, J. (1977). Estudio preliminar. En Guerrero, E., Quintana, D. y Seage, J., Una pedagogía de la libertad. La Institución libre de enseñanza (pp. 9-34). Madrid: Cuadernos para el Diálogo.
- Gutierrez, I. (1972). El movimiento pedagógico de la escuela nueva. En Gutierrez, I., Historia de la educación (pp. 357-395). Madrid: Narcea, S. A., de ediciones.
- Grave, J. (1991). Las aventuras de Nono. Madrid: Libertarias / Prodhufi, S. A.
- Hirtt, N. (2009). El planteamiento por competencias: una mistificación pedagógica. En L'école démocratique nº 39 (septiembre), pp. 1-15. Recuperado de https://crisiseducativa.files.wordpress.com/2011/04/planteamiento_por_competencias.pdf.
- House, E. R. (1997). Evaluación, ética y poder. Madrid: Ediciones Morata.
- Íñiguez, M. (2001). Ferrer Guardia, Francisco Juan Ramón. En Íñiguez, M., Esbozo de una enciclopedia del anarquismo español (pp. 224-225). Madrid: Fundación de Estudios Libertarios Anselmo Lorenzo.
- Iori, R. y Berastegui, J. (11 de agosto de 2010). Ascensor social: fuera de servicio. El País. Recuperado de http://elpais.com/diario/2010/08/11/sociedad/1281477601_850215.html
- Jacquinet, C. (1901a). Observaciones generales. Sobre el primer mes de clase. En Boletín de la Escuela Moderna, Año I (núm. 1), pp. 8-10. Recuperado de <http://biblioteca.ferrerguardia.org/fons/arxiu-digital-ffg/publicacions-i-documents/boletin-de>

-la-escuela-moderna

Jacquinet, C. (1901b). Memoria de Noviembre 1901. En Boletín de la Escuela Moderna, Año I (núm. 3), p. 7. Recuperado de <http://biblioteca.ferrerguardia.org/fons/arxiu-digital-ffg/publicacions-i-documents/boletin-de-la-escuela-moderna>

Jacquinet, C. (1902a). Al profesorado. En Boletín de la Escuela Moderna, Año I (núm. 7), pp. 1-3. Recuperado de <http://biblioteca.ferrerguardia.org/fons/arxiu-digital-ffg/publicacions-i-documents/boletin-de-la-escuela-moderna>

Jacquinet, C. (1902b). Curso medio. En Boletín de la Escuela Moderna, Año I (núm. 5), pp. 8-11. Recuperado de <http://biblioteca.ferrerguardia.org/fons/arxiu-digital-ffg/publicacions-i-documents/boletin-de-la-escuela-moderna>

Jacquinet, C. (1903a). Juan Jacobo Rousseau. En Boletín de la Escuela Moderna, Año II (núm. 8), pp. 1-4. Recuperado de <http://biblioteca.ferrerguardia.org/fons/arxiu-digital-ffg/publicacions-i-documents/boletin-de-la-escuela-moderna>

Jacquinet, C. (1903b). Montaigne. En Boletín de la Escuela Moderna, Año II (núm. 6), pp. 1-4. Recuperado de <http://biblioteca.ferrerguardia.org/fons/arxiu-digital-ffg/publicacions-i-documents/boletin-de-la-escuela-moderna>

Jané, M. (2004). Evaluación del aprendizaje: ¿problema o herramienta? En Revista de Estudios Sociales, núm. 20 (junio), pp. 93-98. Recuperado de <http://res.uniandes.edu.co/view.php/451/index.php?id=451>

Jiménez-Landi, A. (1996). Las escuelas catalanas. En Jiménez-Landi, A., La Institución Libre de Enseñanza y su ambiente. Tomo III. “Periodo escolar 1881-1907” (pp. 357-361). Madrid: Editorial Complutense.

Johonnot, J. (1885). Principios y práctica de la enseñanza. Recuperado de <https://archive.org/details/principiosyprc00joho>

Korol, C. (2007). Una pedagogía popular feminista. En Korol, C. (Comp.), Hacia una pedagogía

feminista. Recuperado de <http://es.slideshare.net/eraser/hacia-una-pedagogia-feminista>

La A en la pizarra (2011). Madrid: LaMalatesta Editorial / Confederación Sindical Solidaridad Obrera.

Laguerre, O. (1903). Trabajos Manuales. En Boletín de la Escuela Moderna, Año II (núm. 8), pp. 9-10. Recuperado de <http://biblioteca.ferrerguardia.org/fons/arxiu-digital-ffg/publicacions-i-documents/boletin-de-la-escuela-moderna>

Larroyo, F. (1986). La Escuela de Yasnaia Poliana, de Tolstoi y la reacción contra el método. Rabindranath Tagore. En Larroyo, F., Historia general de la pedagogía (pp. 619-620). México, D. F., México: Editorial Porrúa.

Lázaro, L. M. (1981). El proceso de Francisco Ferrer Guardia. En Revista Tiempo de Historia, núm. 84, Año VII, pp. 28-41. Recuperado de <http://www.tiempodehistoriadigital.com/mostradorn.php?a%F1o=VII&num=84&imagen=28&fecha=1981-11-01>

Lázaro, L. M. (1992). La expansión del movimiento escolar racionalista en Cataluña y otras regiones españolas. En Lázaro, L. M., Las escuelas racionalistas en el País Valenciano (1906-1931) (pp. 62-77). Valencia: Nau Llibres.

Ledesma, I. (2006). Educación para tod@s, una conquista en peligro. En Materiales de reflexión, núm. 32 (abril, 2006), p. 4. Recuperado de <http://www.in-formacioncgt.info/ateneo/materiales-reflexion/MR32.pdf>.

Lengborn, T. (1993). Ellen Key (1849-1926). En Perspectivas: revista trimestral de educación comparada (París. UNESCO: Oficina Internacional de Educación), vol. XXIII (núm 3-4), pp. 873-886. Recuperado de <http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/keys.pdf>.

Lerena, C. (1983). Más sobre la izquierda del psico-análisis. En Lerena, C., Reprimir y liberar (pp. 562-565). Madrid: Ediciones Akal.

Ley 14/2013, de 27 de septiembre, de apoyo a los emprendedores y su internacionalización.

[Internet]. *Boletín Oficial del Estado*, de 28 de septiembre de 2013, núm. 233, pp. 78787 a 78882 [consultado 15 agosto 2014]. Disponible en http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-10074

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de calidad de la educación. [Internet]. *Boletín Oficial del Estado*, de 24 de diciembre de 2002, núm. 307, pp. 45188-45220 [consultado 15 abril 2015]. Disponible en <http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2002-25037>

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación. [Internet]. *Boletín Oficial del Estado*, de 4 de mayo de 2006, núm. 106, pp. 17158 a 17207 [consultado 15 abril 2015]. Disponible en <http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2006-7899>

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. [Internet]. *Boletín Oficial del Estado*, de 10 de diciembre de 2013, núm. 295, pp. 97858 a 97921 [consultado 15 abril 2015]. Disponible en <http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2013-12886>

Lima, L. C. (2012). Educación permanente en tiempos de crisis: volviendo a Freire, Gelpi e Illich. En Aparicio, P. (Ed.), Educación permanente, vida recibida y cambio de civilización. Recuperado de <http://www.institutpaulofreire.org/downs/sm6.pdf>.

Linde, P. (3 de octubre de 2011). Segregar por sexo no es ciencia, es prejuicio. El País. Recuperado de http://elpais.com/diario/2011/10/03/sociedad/1317592801_850215.html

Llarch, J. (1978). Obreros mártires de la libertad. Barcelona: Producciones editoriales.

López-Navajas, A. (2014). Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada. *Revista de Educación*, 363 (Enero-abril), pp. 282-308, doi: 10.4438/1988-592X-RE-2012-363-188

Lozano, C. (1994). La educación en los siglos XIX y XX. Madrid: Editorial Síntesis.

Lozano, J. (19 de julio de 2014). ¿Qué falla en la educación española? Del tópico a la realidad. El Mundo. Recuperado de <http://www.elmundo.es/espana/2014/07/19/53ca2f9b22601d671d8b456e.html>

- Lurçat, L. (1979). El fracaso y el desinterés escolar. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Manso, J. Y Martín, E. (2014): Valoración del Máster de Formación de Profesorado de Educación Secundaria: estudio de casos en dos universidades. *Revista de Educación*, 364 (Abril-Junio), pp. 145-169, doi: 10.4438/1988-592X-RE-2014-364-258
- Mañas, J. (2004). La autorregulación en W. Reich y en A. S. Neill. En Mañas, J., *Autorregulación y autogobierno. Abrazo entre psicología y educación. W. Reich y A. S. Neill son ejemplo* (pp. 49-53). Valencia: Publicaciones Orgón de la Escuela Española de Terapia Reichiana.
- Marín, D. (2009). *La Semana Trágica*. Madrid: La Esfera de los Libros, S. L.
- Martín, J. y Colectivo Paideia (1993). *La escuela de la anarquía*. Madrid: Ediciones Madre Tierra.
- Martín, J. y Colectivo Paideia (2006). *Paideia. 25 años de Educación Libertaria. Manual Teórico-Práctico*. Madrid: Colectivo Alternativo Villaka. Distri Kañera. Mujeres Libres de Madrid.
- Martínez, M. (1976). Implantación y bases de un régimen estable de dominación política: 1874-1890. En Martínez, M., *La burguesía conservadora (1874-1931)* (pp. 31-38). Madrid: Historia de España Alfaguara VI. Alianza Universidad.
- Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista IIPSI*, vol. 9, núm.1, pp. 123-146. Recuperado de http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion_psicologia/v09_n1/pdf/a09v9n1.pdf.
- Mayol, A. (Ed.) (1977). *Boletín de la "Escuela Moderna"*. Barcelona: Tusquets Editor.
- MEC (1982a). *Historia de la Educación en España. Tomo II. De las Cortes de Cádiz a la Revolución de 1868*. Madrid: Servicio de publicaciones del Ministerio de Educación.
- MEC (1982b). *Historia de la Educación en España. Tomo III. De la Restauración a la II República*. Madrid: Servicio de publicaciones del Ministerio de Educación.
- MECD (2013). Datos y cifras. Curso escolar 2013/2014. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/datos-cifras/Datos-y-Cifras->

2013-2014-LR/Datos%20y%20Cifras%202013-2014_final.pdf.

- Mejía, J. (2004). Sobre la investigación cualitativa. Nuevos conceptos y campos de desarrollo. En *Investigaciones Sociales*, Año VIII, núm. 13, pp. 277-299. Recuperado de <http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/sociales/article/view/6928>
- Mella, R. (1911). ¿Qué se entiende por racionalismo. En *Acción Libertaria*, núm. 19. Recuperado de http://www.antorcha.net/biblioteca_virtual/pedagogia/mella/3.html
- Merlinsky, G. (2006). La Entrevista como Forma de Conocimiento y como Texto Negociado. En *Cinta moebio*, 27, pp. 248-255. Recuperado de <http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/27/merlinsky.pdf>.
- Monés, J., Solá, P. y Lázaro, L. M. (1980). *Ferrer Guardia y la pedagogía libertaria: elementos para un debate*. Barcelona: Icaria Editorial.
- Moreno, M. (1993). *Cómo se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela*. Barcelona: Icaria Editorial.
- Morillo-Velarde, D. (1992). *Descartes y Leibniz. Método y realidad en la filosofía racionalista*. Madrid: Mare Nostrum Ediciones Didácticas.
- Muñoz-Repiso, M. (1995). Summerhill y la utopía de la libertad. En *Revista de Educación*, núm. 307, pp. 411-425. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre307/re3071800495.pdf?documentId=0901e72b81272ea2>.
- Nieda, J. y Macedo, B. (1997). Importancia de la enseñanza de las ciencias en la sociedad actual. En Nieda, J. y Macedo, B., *Un currículo científico para estudiantes de 11 a 14 años*. Recuperado de http://www.unesco.org/education/educprog/ste/pdf_files/curriculo/cap1.pdf.
- OCDE (2013). *Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2013. Informe español*. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/inee/publicaciones/indicadores-educativos/Indicadores-Internacion>

ales/OCDE.html#Panorama_2013_1

OCDE (2014). PISA 2012. Programa para la evaluación internacional de los alumnos. Informe español. Resultados y contexto. Recuperado de

<http://www.mecd.gob.es/inee/estudios/pisa.html>

Osses, S., Sánchez, I., e Ibáñez, F. M. (2006). Investigación cualitativa en educación. Hacia la generación de teoría a través del proceso analítico. En *Estudios Pedagógicos* vol. 32, núm.

1, pp. 119-133. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052006000100007>

Panadero, E. y Alonso-Tapia, J. (2014). Teorías de autorregulación educativa: una comparación y reflexión teórica. En *Psicología Educativa* 20, pp. 11-22. Recuperado de

http://pse.elsevier.es/es/teorias-autorregulacion-educativa-una-comparacion/articulo/90326521/#.VUda3_DznEU

Pérez, C. N. (2000). La escuela frente a las desigualdades sociales. Apuntes sociológicos sobre el pensamiento docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 23 (mayo-agosto), s. p.

Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie23a06.htm>

Pérez, M. (2000). El poder de la Iglesia en la enseñanza. En *Temas para el Debate*, 64, pp. 39-41.

Ponce, A. (1987). *Educación y lucha de clases*. Madrid: Ediciones Akal.

Popkewitz, T. S. (1992). Algunos problemas y problemáticas en la producción de la evaluación. En *Revista de Educación*, núm. 299, pp. 95-118. Recuperado de

<http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/70366>

Prats, J. (7 de septiembre de 2012). El 91% de las escuelas concertadas obliga al pago de cuotas, según la OCU. *El País*. Recuperado de

http://sociedad.elpais.com/sociedad/2012/09/07/actualidad/1347031040_447210.html

Puelles, M. (1980a). La constitución del sistema educativo liberal. En Puelles, M., *Educación e ideología en la España contemporánea: (1767-1975)* (pp. 49-99). Barcelona: Editorial Labor.

Puelles, M. (1980b). Moderados y progresistas ante la educación. En Puelles, M., *Educación e*

ideología en la España contemporánea: (1767-1975) (pp. 93-111). Barcelona: Editorial Labor.

Puelles, M. (1980c). Una ley centenaria. En Puelles, M., Educación e ideología en la España contemporánea: (1767-1975) (pp. 134-159). Barcelona: Editorial Labor.

Puelles, M. (1980d). Consolidación y crisis del sistema educativo liberal. En Puelles, M., Educación e ideología en la España contemporánea: (1767-1975) (pp. 159-189). Barcelona: Editorial Labor.

Puelles, M. (1980e). La educación, zona de conflicto. En Puelles, M., Educación e ideología en la España contemporánea: (1767-1975) (pp. 189-232). Barcelona: Editorial Labor.

Puelles, M. (2007). La política escolar del libro de texto en la España contemporánea. En Avances en Supervisión Educativa. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España. Núm. 6 (junio), s. p. Recuperado de http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=198&Itemid=47

Ramón, C. (1853). El Concordato de 1851 comentado y seguido de un resumen de las disposiciones adoptadas por el Gobierno de S. M. sobre materias eclesiásticas, desde la celebración de aquel convenio hasta enero de 1853. Recuperado de <http://books.google.es/booksid=GNYC AAAAYAAJ&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>

Real, C. (2012). La configuración del sistema educativo español en el siglo XIX: Legislación educativa y pensamiento político. Campo Abierto 31 (1), pp. 69-94. Recuperado de <http://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/campoabierto/article/view/1431/917>

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. [Internet]. *Boletín Oficial del Estado*, 1 de marzo de 2014, núm. 52, pp. 19349 a 19420 [consultado 12 octubre 2014]. Disponible en: http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2014-2222

Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas

correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. [Internet] *Boletín Oficial del Estado*, 5 de enero de 2007, núm. 5, páginas 677 a 773 [consultado 12 octubre 2014].

Disponible en http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2007-238

Robin, P. (1902). Contra la naturaleza. En *Boletín de la Escuela Moderna*, Año I (núm. 6), pp. 4-7.

Recuperado de <http://biblioteca.ferrerguardia.org/fons/arxiu-digital-ffg/publicacions-i-documents/boletin-de-la-escuela-moderna>

Rodríguez, C. (1998). *La libertad de enseñanza en España*. Madrid: Editorial Tecnos.

Rodríguez, E. (2011). La escuela anarquista de Mérida. En *Atlántica XXII* núm. 14 (mayo), s.p.

Recuperado de

<http://www.atlanticaxxii.com/993/tomen-nota-la-ensenanza-libertaria-funciona-en-merida>

Rodríguez, W. (2010). El concepto de calidad educativa: Una mirada crítica desde el enfoque históricocultural. *Actualidades Investigativas en Educación*, Vol. 10, núm. 1, pp. 1-28.

Recuperado de http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx_magazine/calid.pdf

Rogero, J. (22 de abril de 2014). ¿Es más eficiente la educación concertada? *eldiario.es*

Recuperado de http://www.eldiario.es/agendapublica/impacto_social/eficiente-educacion-concertada_0_251974888.html

Rousseau, J.-J. (1998). *Emilio, o De la educación*. Madrid: Alianza Editorial.

Rubio, A. (19 de marzo de 2014). LOMCE, curriculum y el negocio de los libros de texto. *La Opinión de Murcia*. Recuperado de

La Opinión de Murcia. Recuperado de

<http://www.laopiniondemurcia.es/opinion/2014/03/19/lomce-curriculum-negocio-libros-texto/544703.html>

Safón, R. (1978). *La educación en la España revolucionaria*. Madrid: La Piqueta.

Sánchez, D. (4 de febrero de 2014). El responsable del informe PISA critica la reforma educativa en

la cara del ministro Wert. *eldiario.es*. Recuperado de

<http://www.eldiario.es/sociedad/responsable-PISA-participacion-maestros->

centros_0_225377532.html

Sánchez, J. (1990). Condiciones de vida y situación social de las clases bajas. En *Historia Contemporánea*, 3, pp. 75-115. Recuperado de http://revista-hc.com/includes/pdf/03_05.pdf.

Sánchez, R. (2007). El anarquismo individualista de William Godwin. En *Germinal: revista de estudios libertarios*, 4, pp. 3-25. Recuperado de <http://eprints.ucm.es/17001/>

Sánchez-Vallejo, M. A. (13 de febrero de 2008). Niños y niñas separados contra el fracaso escolar. *El País*. Recuperado de http://elpais.com/diario/2008/02/13/sociedad/1202857201_850215.html

Serra, E. (2013). Entrevista a Felipe de Vicente, miembro del Consejo Escolar del Estado. En *Catalunya Vanguardista*, revista digital (7 de mayo de 2013), s. p. Recuperado de <http://www.catalunyavanguardista.com/catvan/el-sistema-educativo-que-viene/>

Sierra, J. E. (2013). La Secundaria vivida. Estudio narrativo sobre experiencias masculinas de fracaso escolar. Tesis doctoral. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Málaga. Recuperado de <http://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/6739>

Sigüenza, A. (2009). Pedagogía libertaria. En *Tierra y Libertad*, 253. Recuperado de <https://www.nodo50.org/tierraylibertad/253.html>

Silió, E. (11 de diciembre de 2013). Clases sociales hereditarias. *El País*. Recuperado de http://sociedad.elpais.com/sociedad/2013/12/11/actualidad/1386795653_827943.html

Simón, P. (29 de diciembre de 2013). Ruido de tripas en la escuela. *El Mundo*. Recuperado de <http://www.elmundo.es/espana/2013/12/29/52bf35e4268e3ebd378b457f.html>

Simons, H. (2009). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Ediciones Morata.

Sistema Estatal de Indicadores de la Educación (2014). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/inee/sistema-indicadores.html>

Solá, P. (1978a). Una biografía. En Solá, P., *Las escuelas racionalistas en Cataluña (1909-1939)*. 2ª.

Edición ampliada (pp. 18-22). Barcelona: Tusquets Editor.

Solá, P. (1978b). Un programa pedagógico. En Solá, P., Las escuelas racionalistas en Cataluña (1909-1939). 2ª. Edición ampliada (pp. 22-25). Barcelona: Tusquets Editor.

Solá, P. (1978c). La Asociación de Profesores Laicos Racionalistas. En Solá, P., Las escuelas racionalistas en Cataluña (1909-1939). 2ª. Edición ampliada (pp. 36-37). Barcelona: Tusquets Editor.

Spring, J. (2004). La crítica radical de la enseñanza. En El Nudo de la Red, núm. 3-4, pp. 8-17.

Recuperado de <http://coacum.org/publicaciones/el-nudo-de-la-red/>

Stake, R. E. (2007). Investigación con estudio de casos. Madrid: Ediciones Morata.

Subirats, M. (2010). ¿Coeducación o escuela segregada? Un viejo y persistente debate. En Revista de la Asociación de Sociología de la Educación vol. 3, núm. 1, pp. 143-158. Recuperado de <http://www.ase.es/rase/index.php/RASE/article/view/133/128>

Sureda, B. (2005). El debate sobre los métodos de enseñanza elemental en España durante el Trienio Constitucional. En Universidad de Murcia, Homenaje al profesor Alfonso Capitán (pp. 587-604). Murcia: Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones.

TALIS (2013). Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje. Informe español. Versión preliminar. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/inee/Ultimos_informes/TALIS-2013.html

Taylor, S. J. y Bogdan, R. (2002). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. Barcelona: Editorial Paidós.

Tolstói, L. (1978). La escuela de Yásnaia Poliana. Madrid: Ediciones Júcar.

Torres, J. (1998). El curriculum oculto. Madrid: Ediciones Morata.

Torres, J. (2013). Objetivos Incumplidos del Milenio. En Sistema Digital (5 de abril), s. p. Recuperado de <http://juantorreslopez.com/publicaciones/objetivos-incumplidos-del-milenio/>

Tuñón, M. (1970). El siglo XIX. Período 1808-1854. En Nuñez, M. y Tuñón, M. Historia del

movimiento obrero español (pp. 31-52). Barcelona: Editorial Nova Terra.

Turin, Y. (1967). La educación y la escuela en España. De 1874 a 1902. Liberalismo y tradición. Madrid: Aguilar, S.A. de Ediciones.

Urales, F. (1974). Sembrando Flores. París, Francia: Ediciones “Fomento de la Cultura Libertaria”.

Vargas, I. (2010). ¿Por qué es esencial discutir acerca del liderazgo en la gestión escolar? En Revista Electrónica@ Educare Vol. XIV, núm. 1, pp. 59-66. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1941/194114419006.pdf>.

Vázquez, R. y Angulo, F. (Coords.) (2003). Introducción a los estudios de casos. Los primeros contactos con la investigación etnográfica. Archidona, Málaga: Ediciones Aljibe.

Velázquez, P. y Viñao, A. (2010). Un programa de Educación Popular: El legado de Ferrer Guardia y la Editorial Publicaciones de la Escuela Moderna (1901-1936). Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació. Núm. 16 (julio-diciembre, 2010), pp. 79-104, doi: 10.2436/20.3009.01.66

Viñao, A. (2001). El concepto neoliberal de calidad de la enseñanza: su aplicación en España (1996-1999). En Tèmpora, 4 (abril), pp. 63-87. Recuperado de [http://publica.webs.ull.es/upload/REV%20TEMPORA/04%20-%202001/03%20\(Antonio%20Vi%C3%B1ao%20Frago\).pdf](http://publica.webs.ull.es/upload/REV%20TEMPORA/04%20-%202001/03%20(Antonio%20Vi%C3%B1ao%20Frago).pdf).

Viveros, S. (Ed.) (2010). Manual de publicaciones de la American Psychological Association. Versión abreviada, segunda edición. México, D. F., México: Editorial El Manual Moderno.

Wild, R. (2006). Límites en una escuela libre. En Wild, R., Libertad y límites. Amor y respeto (pp. 202-211). Barcelona: Herder Editorial.

Wild, R. (2013). Vivir y aprender de manera coherente, en un proceso de desarrollo sostenible. En Cuadernos de Pedagogía, Nº 434, Sección Tema del Mes (Mayo), s. p. Recuperado de [http://www.cuadernosdepedagogia.com/content/Documento.aspx?](http://www.cuadernosdepedagogia.com/content/Documento.aspx?params=H4sIAAAAAAAEAO29B2AcSZYlJi9tynt/SvVK1+B0oQiAYBMk2JBAEOzBiM3mkuwd)

<http://www.cuadernosdepedagogia.com/content/Documento.aspx?params=H4sIAAAAAAAEAO29B2AcSZYlJi9tynt/SvVK1+B0oQiAYBMk2JBAEOzBiM3mkuwd>

aUcjKasqgcplVmVdZhZAzO2dvPfee+

+999577733ujudTif33/8/XGZkAWz2zkrayZ4hgKrIH9+fB8/Itps0ny28wuzabvOyqfV9LNd/F5c5

m+yCX3ezKurF9llcZG1RbV8ktWfvanX+S8sZrPPnr7ZoWf34cOdg4NfeJnXDTX47CeLi3zZ5r8w

a5qiOamWbV2VZ7PPjumvN09P3uSL7lu8Md+W6Bi/Uotd/fXN9Sr/7Iu8zeTPV9nyIqdmBL84vyb

8+PvzrGzy/wfzKHFEugAAAA==WKE

Yacuzzi, E. (2005). El estudio de caso como metodología de investigación: Teoría, mecanismos causales, validación. En Serie Documentos de Trabajo, núm. 296, pp. 1-37. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10419/84390>